

Государственное учреждение образования  
«Республиканский институт высшей школы»

# **ВЫСШАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

12-я Международная  
научно-методическая конференция  
Минск, 22–23 октября 2015 года

В двух частях  
Часть 2

Минск  
РИВШ  
2015

УДК 378(061.3)  
ББК 74.58  
В93

Рекомендовано

редакционно-издательской комиссией  
ГУО «Республиканский институт высшей школы»  
(протокол № 6 от 23 декабря 2014 г.)

Рецензенты:

доктор исторических наук, профессор *О. Г. Слуга*;  
кандидат исторических наук *И. В. Титович*

В93 **Высшая** школа: проблемы и перспективы : 12-я Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 22–23 окт. 2015 г. В 2 ч. Ч. 2. – Минск : РИВШ, 2015. – 226 с.  
ISBN 978-985-500-901-7.

В сборнике представлены материалы, посвященные совершенствованию качества образования, проблемам экономики и управления высшей школы, интернационализации и международного сотрудничества. Обсуждаются вопросы развития академической мобильности и модернизации высшего образования.

Адресован работникам системы образования и научной сферы, аспирантам.

УДК 378(061.3)  
ББК 74.58

ISBN 978-985-500-901-7 (Ч. 2)  
ISBN 978-985-500-902-4

© Оформление. ГУО «Республиканский институт высшей школы», 2015

## НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 5 ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 378:301.152:371.4

### ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ: ПЛАНИРОВАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*В. П. Демидовец, А. Б. Ольферович*  
Белорусский государственный технологический  
университет, г. Минск, Республика Беларусь

*В статье рассматриваются вопросы планирования и организации идеологической и воспитательной работы со студентами инженерно-экономического факультета БГТУ, представлена схема взаимодействия участников воспитательного процесса, сделан анализ результатов и проблем, намечены направления совершенствования идеологической и воспитательной работы с молодежью.*

*Ключевые слова:* идеология, воспитание, процесс, совершенствование.

### IDEOLOGICAL AND EDUCATIONAL WORK IN HIGH SCHOOL: PLANNING, ORGANIZATION AND THEIR IMPROVEMENT

*The article deals with the planning and organization of ideological and educational work with students of engineering-economic faculty of Belarusian State Technological University, is a diagram of the interaction of participants in the educational process, made an analysis of the results and problems, identified ways of improving the ideological and educational work with young people.*

*Keywords:* ideology, education, process, improvement.

Планирование и организация идеологической и воспитательной работы со студентами высшего учебного заведения регламентируется кодексом Республики Беларусь «Об образовании», Концепцией и Программой непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы, рекомендациями Министерства образования Республики Беларусь и программами развития университета.

Целью воспитания молодежи является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности обучающегося.

Реализация поставленной цели требует решения следующих задач в процессе воспитания студенческой молодежи:

- формирование патриотического сознания, гражданско-патриотических ценностей, устоявшегося взгляда на перспективы развития белорусского государства, систему государственного устройства страны;
- развитие органов студенческого самоуправления как одной из форм формирования развитой, творческой личности будущего специалиста, подготовленного к самостоятельной жизни;

- овладение ответственным отношением к здоровью, потребностью в здоровом образе жизни;
- формирование у студенческой молодежи осознанной личностной мотивации создания семьи как социально признанного института современного общества;
- создание условий для трудоустройства и профессиональной реализации студенческой молодежи.

Реализация поставленных задач требует комплексного планирования и организации воспитательного процесса, основой которого является системность и согласованность действий всех органов управления и субъектов, задействованных в идеологической и воспитательной работе высшего учебного заведения.

Идеологическая и воспитательная работа в вузе реализуется на основе единства учебного и воспитательного процессов. Планирование идеологической и воспитательной работы осуществляется в соответствии с ежегодными планами работы университета. Перед началом учебного года кафедрами и кураторами учебных групп разрабатываются планы идеологической и воспитательной работы на основе анализа результатов за предыдущий учебный год и плана идеологической и воспитательной работы факультета, утверждаемого проректором по воспитательной работе университета. По согласованию с заведующими кафедрами назначаются старшие кураторы, которые отвечают за планирование и координацию деятельности кураторов кафедр. Ежемесячно старшие кураторы предоставляют в деканат отчеты о результатах проведенной кураторами и преподавателями кафедр идеологической и воспитательной работы со студентами.

Выполнение планов и текущие вопросы организации идеологической и воспитательной работы кураторов учебных групп и комнат в общежитиях университета координируется деканатом и отделом воспитательной работы с молодежью университета посредством посещения кураторских часов, изучения журналов куратора, проведения бесед со старостами и студентами учебных групп. В рамках учебно-воспитательного процесса задействованы студенческие общественные организации (профсоюз, БРСМ), а также специально созданные комиссии факультета: учебно-воспитательная комиссия (УВК), комиссия по профилактике правонарушений, комиссия по социально-бытовым вопросам и комиссия по культурно-массовой работе. В организации воспитательного процесса в общежитии участвуют администрация студенческого городка, воспитатели общежитий и органы студенческого самоуправления (студенческий совет). Предлагаемая схема механизма управления идеологической и воспитательной работой со студентами вуза и взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса показаны на рис. 1.

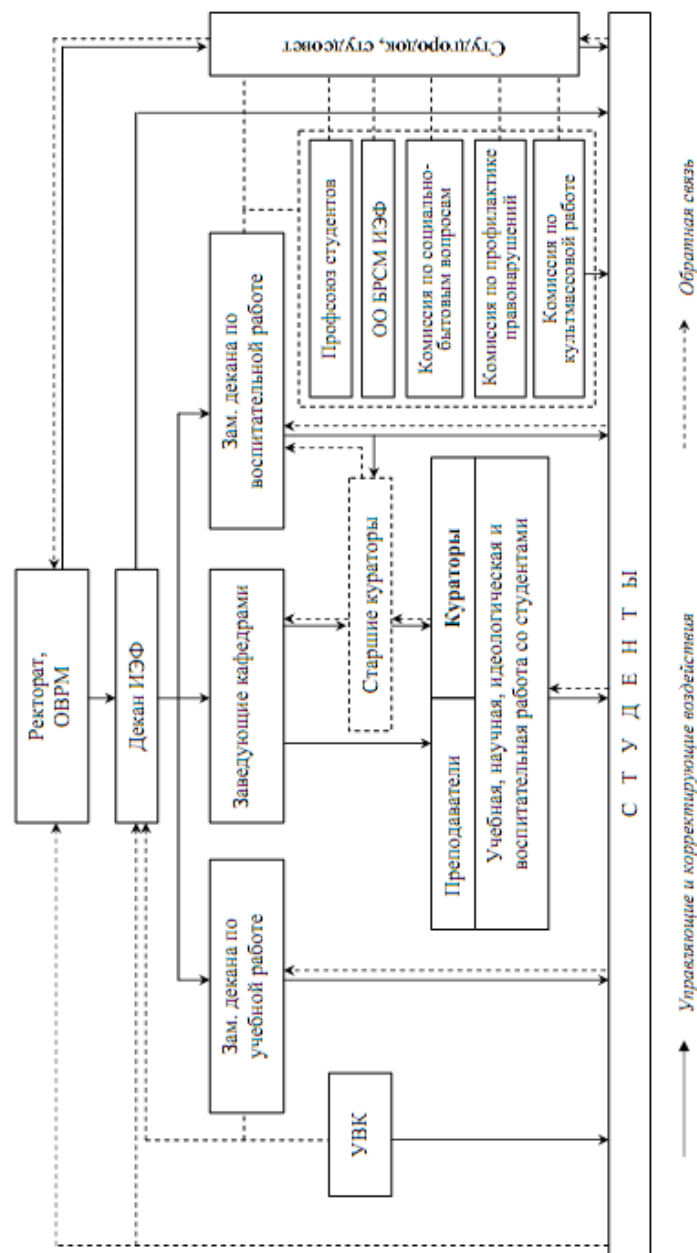


Рис. 1. Механизм управления идеологической и воспитательной работой со студентами вуза

Достижение положительных результатов в рамках идеологической и воспитательной работы с молодежью обеспечивается за счет планомерной и слаженной работы всех субъектов управления ВУЗа. Однако, основным звеном в предложенном механизме управления являются кураторы (преподаватели), которые непосредственно реализуют управляющие и корректирующие воздействия на студентов в рамках проводимых кураторских часов, учебных занятий и внеаудиторной работы. Фигура куратора (преподавателя) и его личностные качества играют важнейшую роль в воспитательном процессе. Поэтому, в качестве кураторов назначаются наиболее ответственные преподаватели, способные в доступной для студентов форме донести необходимую информацию о социальных, политических и экономических событиях в нашей стране, создать благоприятную среду для раскрытия творческих способностей и талантов студенческой молодежи и обеспечить эффективную обратную связь между студентами и другими субъектами управления учебной, научной, идеологической и воспитательной работой в вузе.

Особое место при организации идеологической и воспитательной работы в БГТУ занимают общественные комиссии, функционирующие на факультете. В рамках учебно-воспитательной комиссии (УВК) совместно с кураторами проводится индивидуальная работа со студентами по вопросам посещаемости занятий и повышения успеваемости, осуществляется рассылка писем родителям неуспевающих студентов. Комиссия ИЭФ по профилактике правонарушений проводит целенаправленную работу по недопущению противоправного поведения молодежи в общественных местах, университете и общежитиях. Комиссия по культурно-массовой работе занимается организацией досуга студентов и отвечает за проведение конкурсов художественной самодеятельности («Минута славы», «Студенческая весна», «Презентация профессии» и др.). В студенческом общежитии организована работа органов студенческого самоуправления (студенческий совет) и отряд оперативного реагирования, отвечающие за досуг студентов и соблюдение правил проживания в общежитиях университета. Комиссия по социально-бытовым вопросам ходатайствует в ректорат о выделении материальной помощи студентам, а также при распределении мест в общежитии иногородним студентам учитывает все их достижения и имеющиеся взыскания за правонарушения.

Идеологическая и воспитательная работа со студентами факультета осуществляется по десяти основным направлениям, отраженным в планах работы кураторов, кафедр и факультета в целом.

В рамках формирования активной гражданской позиции студентов ИЭФ БГТУ проводится ряд мероприятий по гражданскому и патриотическому воспитанию: обсуждение тематики ежемесячных дней информирования, активное участие студентов и преподавателей факультета в тематических вечерах-концертах в университете и различных городских мероприятиях, посвященных памятным датам (День студента, День вооруженных сил Республики Беларусь, Международный женский день, День Победы и др.), организация и проведение встреч с известными руководителями и специалистами отраслевых министерств и ведомств, спортсменами, также организация участия студентов в стройотрядовском и волонтерском движении.

Много внимания на факультете уделяется воспитанию культуры здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, проблеме профилактики употребления наркотических веществ и курительных смесей (СПАЙСов), проблемам табакокурения и алкоголизма. Для студентов факультета организовываются тематические мероприятия, позволяющие им убедиться в пагубности вредных привычек.

Социально-психологическая поддержка студентов и сопровождение образовательного процесса на факультете включает составление и актуализация базы данных студентов и их родителей, заполнение и анализ социальных паспортов учебных групп, оказание организационной, психологической и социальной помощи и поддержки нуждающимся студентам со стороны кураторов, психолога факультета, комиссии по социально-бытовым вопросам (оказание материальной помощи студентам, направление в профилакторий, заселение в общежитие), организация и проведение семинаров с кураторами наиболее проблемных групп по вопросам успеваемости и контроля за посещаемостью занятий, обеспечение взаимодействия кураторов с работой УВК и других комиссий факультета. Кроме того, кураторами и преподавателями факультета реализуется ряд мероприятий в рамках духовно-нравственного, гендерного и семейного, экологического воспитания, воспитания культуры досуга и быта студентов.

Особое внимание уделяется вопросам трудового и профессионального воспитания студенческой молодежи. В целях повышения своих профессиональных навыков студенты факультета активно участвуют в различных конкурсах инновационных проектов и работ республиканского и международного уровней, предметных олимпиадах, выступают с докладами на научных конференциях и семинарах, участвуют в организации тематических мероприятий («Гимн профессии», «Реализуй свою мечту в БГТУ», «Про ИЭФ интеллектуальный» и др.). В рамках актива ОО «БРСМ» ИЭФ создан штаб трудовых дел, представители которого ежегодно осуществляют помощь деканату в организации стройотрядовского и волонтерского движения на факультете.

В рамках работы с одаренной и талантливой молодежью на факультете функционирует 6 научно-исследовательских кружков. С 2011 г. создан студенческий клуб «Esoptomix», который в 2014 г. получил гранд Президента Республики Беларусь. В 2014/2015 учебном году основными результатами деятельности клуба явились участие в Международном чемпионате «Молодежь в предпринимательстве-2015» (1-е место в 1-й лиге), конкурсе инвестиционных проектов «Технологии будущего-2015» (представлено 10 инвестиционных проектов студентов), в Международном фестивале территориального маркетинга и брендинга «OPEN» (3 диплома финалистов), участие в VIII Международном студенческом форуме «PR-цветок» (4 диплома участника), участие в стартап-туре фонда «Сколково» в г.Минске на базе Национальной библиотеки Беларуси при поддержке Государственного комитета по науке и технологиям (2 инновационных проекта), участие в молодежном студенческом форуме «Молодость – надежда и будущее Беларуси» (2 диплома Национального банка Республики

Беларусь). Общие результаты НИРС инженерно-экономического факультета БГТУ показаны на рис. 2.



Рис. 2. Результаты НИРС инженерно-экономического факультета БГТУ

Как показано на рис. 2, с 2011 г. на факультете наблюдается тенденция уменьшения численности участников НИРС и количества полученных наград, что связано с уменьшением контингента студентов (количество студентов ИЭФ снизилось более чем в 2 раза). Однако, положительным моментом является более активное участие студентов факультета в научных конференциях и семинарах.

В целях совершенствования процессов планирования и организации идеологической и воспитательной работы на факультете, на наш взгляд, необходимо реализовать следующий комплекс мер:

- организация и проведение отделом воспитательной работы с молодежью университета тематических обучающих семинаров для кураторов, а также семинаров по обмену опытом для повышения качества их работы;
- разработка и внедрение системы учета работы кураторов, адаптированной к действующей в вузе отчетной документации, для объективной оценки и поощрения лучших кураторов факультета (университета);
- проведение регулярных (еженедельных) совещаний заместителем декана по идеологической и воспитательной работе факультета со старшими кураторами кафедр по вопросам оперативного выполнения плановых и внеплановых мероприятий в рамках воспитательного процесса;
- повышение активности студентов в проведении научно-исследовательской работы посредством привлечения их к выполнению платных НИР на выпускающих кафедрах факультета, расширение участия в республиканских и международных конкурсах, семинарах и конференциях в рамках трудового и профессионального воспитания студенческой молодежи.

Реализация предложенных мер по совершенствованию идеологической и воспитательной работы со студентами ВУЗа позволит улучшить качество обучения и результаты работы кураторов, а также создать необходимые условия для формирования в студенческой среде активной гражданской позиции, патриотизма, культуры общения и досуга, профессионализма.

УДК 373.3(078)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Клещёва, Ж. В. Рзаева

Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Республика Беларусь

*При кризисном состоянии современной семьи появляется необходимость применять меры, направленные на формирование у учащейся молодежи отношения к семье как важнейшей ценности, потребности в укреплении семейно-родственных отношений, осознание себя как члена семьи и рода, навыков оказания помощи своим близким; выполнение режима жизнедеятельности семьи; формирование готовности к семейной жизни. В учреждениях высшего образования эту функцию выполняет воспитатель, чья профессиональная функция является воспитание молодежи. Первым этапом организации деятельности по подготовке молодежи к семейной жизни является изучение психологических особенностей воспитуемого контингента.*

*Ключевые слова:* студенты, психология, профессиональные качества, семья, дети, воспитатель, семейное воспитание.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FAMILY EDUCATION OF YOUNG PEOPLE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*When a state of crisis of the modern family becomes necessary to take measures aimed at forming students attitudes to the family as the most important value, the need to strengthen the family and kinship relations, awareness of himself as a member of the family and the kind of skills to assist their loved ones; the execution mode of family life; formation of readiness for family life. In institutions of higher education that is the function of the teacher, whose professional function is to educate young people. The first step in organizing activities to prepare young people for family life is the study of the psychological characteristics of educability contingent.*

*Keywords:* students, psychology, professional qualities, family, children, educator, family education.

На современном этапе развития общества семья оказалась в ситуации кардинальных изменений. Кризис традиционной семьи обусловлен трансформацией содержания понятия семьи в общественном сознании людей. Понятие семьи утратило в настоящее время четкость и определенность. О себе заявляют семьи, которые еще до недавнего времени не были представлены в социуме так масштабно. Например, такое явление как семья матери-одиночки стало общественным, когда женщина осознанно принимает решение воспитывать ребенка без супруга. Так же дети могут рождаться и в семьях с так называемым гражданским браком, где родители официально не регистрируют свои отношения и в любой момент могут прекратить вести совместное хозяйство и расстаться. Явлением современного общества стали повторнобрачные семьи, основанные на повторном браке супругов, где один из родителей не является биологическим родителем ребенка от первого брака супруги [1] и семьи с приемными детьми, прошедшие процедуру усыновления. В совре-



менной высшей школе все ещё актуальным остается вопрос о необходимости семейного воспитания студентов. В данном случае воспитание необходимо понимать как создание условий для саморазвития личности в ходе обучения в университете. УВО служит как для передачи специальных знаний, так и для воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является сам студент. Его как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности поведения и т. п. [2]. Преподаватель и куратор оказывает помощь воспитанному в выработке индивидуального стиля жизни, деятельности и общения. В этом смысле важнейшее значение имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности.

Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18–25 лет. Этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик этого периода жизни. Студенческий возраст характеризуется наивысшим уровнем развитости мышечной силы, быстроты реакций, моторной ловкости, скоростной выносливости и др. Это возраст физического совершенства человека. Однако, как свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения, именно студенты характеризуются наихудшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе. У них часто наблюдается гипертония, тахикардия, диабет, нервно-психические нарушения. Причины этого, как показывают исследования, в сильном психическом напряжении студентов в период обучения. Учеба в учреждении высшего образования требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает ошибочное представление о студентах как о социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении [2]. Студент начинает воспринимать себя таковым и блокирует развитие таких личностных качеств как ответственность, инициативность, самостоятельность. Отношение же воспитателя к студенту как к социально зрелой личности, напротив, способствует формированию этих качеств, не ограничивает возможности развития личности, а усиливает их своей поддержкой.

Как правило, именно в студенческом возрасте психологические свойства и высшие психические функции достигают максимума в своем развитии. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности. Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в УВО, – это способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении. Особенно активно в период обучения идет развитие специальных способ-

ностей и профессиональных качеств. Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии. Поскольку именно в студенческом возрасте, по мнению И. А. Зимней, происходит целенаправленное, систематическое овладение знаниями и профессиональными умениями. Этот возраст характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии и включает знание требований, предъявляемых к профессии, и условий профессиональной деятельности [3].

Эмоциональная сфера в студенческом возрасте стабилизируется после своего бурного развития в подростковый период. Однако еще может наблюдаться гипертрофированная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. Кроме этого, в этот возрастной период интенсивно происходит формирование у молодых людей общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры, которая оказывает влияние на различные психологические свойства личности молодого человека. Эмоциональная культура – уровень развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость и ответственность за свои переживания перед собой и окружающими. По мнению П. М. Якобсона, одной из основных черт эмоциональной культуры является способность к сопереживанию, т. е. эмпатии, чувствам других людей, а также «входить» в мир переживаний героев произведений и искусства и т. д. [3]. Эмпатические способности необходимы (по нашему мнению) не только тем студентам, которые получают профессию типа «человек-человек», но и в период предбрачного знакомства и ухаживания когда происходит развитие эмоциональных отношений между молодыми людьми; в период становления молодой семьи; молодым родителям, заботящимся о детях дошкольного возраста, так как именно в данном возрасте у детей формируется эмпатия как свойство личности [4; 5].

Проведенный анализ результатов существующих исследований, а также наши исследования позволил нам сделать следующий вывод, что в студенческом возрасте преобладает средний уровень развития эмпатии, и это не зависит от получаемой специальности будущих специалистов с высшим образованием. Этих студентов нельзя отнести к числу особо чувствительных. В межличностных отношениях они склонны судить о других скорее по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. При этом им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве случаев они находятся под самоконтролем. В общении, эти студенты внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. У них могут возникнуть трудности в прогнозе развития отношений между людьми, поэтому поступки окружающих часто оказываются для них неожиданными. В студенческом возрасте по-разному происходит процесс формирования эмпатии, т. е. наблюдается скачкообразный характер проявления данного феномена согласно его видам и психологическим направлениям [3; 7].

Самая главная особенность юношеского возраста состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосозна-

ния и формировании образа «Я». Здесь на первый план выступает финальный этап формирования гендерной идентичности, которая включает в себя набор предписаний и ожиданий, которые предъявляет общество индивиду в контексте социальных нормативов половых ролей. Эти нормы, в свою очередь, приобретаются под влиянием агентов гендерной социализации – семьи, сверстников, учебных учреждений, средств массовой информации. Проведенное исследование гендерных особенностей представителей юношеского возраста в рамках курсовой работы студентки Е. В. Стахейко под нашим руководством, показало, что 45% современных юношей и девушек сочетают в себе как женские черты, так и мужские, а у 45% испытуемых гендерные особенности совпадают с биологическим полом. Андрогиния может быть свойственна представителям любого пола. В то же время установленная взаимосвязь между гендерным и биологическим полом подтверждает, что большинству девушек свойственна феминность, а большинству юношей – маскулинность.

Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста – в общении, уединении, в достижениях и др. С социальной точки зрения очень важно, что студенческий этап жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, формированием семьи [8]. И здесь мы сталкиваемся с противоречием. С одной стороны, юношеский возраст – возраст, характеризующийся активной репродуктивностью. Юноши и девушки физиологически готовы к созданию семьи и рождению детей. Мы констатируем, что в Беларуси женщины выходят замуж в 20–23 года, когда брачный возраст у мужчин наступает в 26–29 лет. С другой стороны, мы наблюдаем пробелы в психологической готовности к браку у современной молодежи, что подрывает устои института брака и семьи. Юноши и девушки в возрасте от 20 до 24 лет предпочитают сожительство (10 %) официально зарегистрированному браку (4 %) [9].

Важную роль в формировании образа семьи у молодежи играет воспитательная среда. Средовыми факторами выступает родительская семья и их ближайшее окружение. Ориентируясь на статистику брачности, мы утверждаем, что в 2014 г. в Беларуси почти половина вступивших в брак развелись. Чаще всего разводятся супруги в возрасте от 45 до 49 лет [9], имеющие детей юношеского возраста. Данное травмирующее обстоятельство не может не повлиять на трансформацию представлений юношей и девушек о супружеских отношениях.

Отмечая значимость социального окружения в формировании образа семьи и брака юношей и девушек, мы выяснили представления мужчин и женщин о браке, о разных категориях семей и сравнили их точки зрения. Мы провели опрос, в котором принимали участие мужчины и женщины от 18 до 80 лет с различным социальным статусом, уровнем образования, семейным положением. Опрос показал согласованность мужчин и женщин во взглядах на семейные ценности, приоритеты в семейных отношениях и частичную рассогласованность во взглядах на воспитание детей [10].

Мы выяснили, что женщины определяют семью как эмоциональную общность людей. Мужчины же конструктивно подходят к понима-

нию семьи и определяют ее как «ячейка общества», «родители-дети». Кроме этого нами установлено то, что чем старше испытуемые, тем более эмоциональным становится определение: «забота, внимание, любовь». 88,5% женщин и 82,3 % опрошенных мужчин не считают необходимым условием существования семьи – наличие детей. Каждая из опрошенных женщин считает, что должна выйти замуж, 70,11 % из них считает, что брак должен быть заключен не раньше 18 лет и не позже 35 лет. 88,2 % опрошенных мужчин определили брачный возраст для женщин старше 20 лет, для мужчин – ближе к 30 годам. Причем, критерием для вступления в брак испытуемые считают материальный достаток партнеров, наличие профессии.

Все опрошенные женщины считают, что совместное проживание без заключения брака чаще практикуют мужчины. По мнению женщин, мужчины боятся взять на себя ответственность за партнера и не желают иметь детей. Следовательно, женщина должна быть инициативной, так как это дает ей право выбрать партнера и подготовиться к успешному браку. Любовь как ведущее условие успешности брака выделяют только женщины юношеского и зрелого возраста, тогда как материальное благополучие является необходимым условием для каждой из опрошенных женщин. Примечательно то, что для мужчин любовь является ведущим мотивом вступления в брак, материальное же благополучие выступило вторым мотивом.

Выражая свое отношение к воспитанию детей матерями-одиночками, 37,9% женщин и 66,6 % мужчин отозвались негативно. Они аргументировали свое мнение тем, что для полноценного развития ребенку необходимы оба родителя с их разными моделями поведения, отношения к миру. Женщины от 25 лет до 44 лет выразили свое негативное отношение к беременности до брака. Мужчины же (72,5 %) положительно относятся к ситуации беременности женщины до брака от мужчины, который в перспективе становится ее законным мужем.

Интересен факт, что большинство (свыше 70 %) беременных женщин, состоящих и не состоящих в браке, не являются готовыми к материнству. 30 % беременностей являются незапланированными. 50% беременных женщин избирательно относятся к полу будущего ребенка. Несовпадение с ожиданиями относительно пола ребенка впоследствии влияет на принятие будущего ребенка [11]. Мужчины осознают важность роли отца в воспитании ребенка. Главенствующую роль в принятии важных решений в семье мужчины и женщины отводят взрослым членам семьи. 27,4 % мужчин считают, что главой в семье должен быть мужчина. Женщины 25–34 лет в роли главы семьи видят себя.

Причинами разводов женщины называют необдуманный выбор партнера, алкоголизм, низкий материальный достаток семьи, измену. Мужчины акцентируют внимание на отсутствии любви, разногласиях с родителями супруги. Однако 48,3% женщин считают, что необходимо сохранять брак несмотря ни на что ради детей. Большинство мужчин (68,6%), считают, что брак нельзя сохранять несмотря ни на что. Исключением может стать наличие несовер-

шеннолетних детей. Женщины считают, что после развода ребёнок должен воспитываться с матерью. Мужчины же отмечают, что ребёнок должен воспитываться, по-прежнему, обоими родителями. Но приоритет в совместном проживании ребенка с одним из родителей испытуемые отдают более материально обеспеченному [10].

Психологический портрет современной семьи становится частью сознания представителя юношеского возраста. В большей степени, ориентируясь на образ семьи в общественном сознании и опыт родительской семьи, современные юноша и девушка формируют собственный образ семьи и брака. Его трансформация возможна в процессе воспитания. В современной психологии преобладает подход к воспитанию как к созданию условий для саморазвития личности. Положения гуманистической психологии предполагают косвенные, а не прямые воздействия на личность студента. Уникальность и неповторимость каждой личности составляют богатство всего общества, и всякое искусственное ограничение свободного проявления и развития личности подрывает ее творческие потенции, препятствует ее «самоактуализации». Главная задача воспитателя в УВО – раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры.

Еще одно принципиальное требование к организации процесса воспитания состоит в уважительном отношении к личности студента как к полноценному и равноправному партнёру в любой совместной деятельности.

#### Список использованных источников

1. Клещёва, Е. А. Особенности взаимоотношений отца/отчима с детьми в повторно-брачной семье: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Е. А. Клещёва; Бел.гос. пед. ун-т. им. Максима Танка. – Минск, 2013. – 27 с.
2. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
3. Рзаева, Ж. В. Особенности проявления эмпатии у студентов педагогических и психологических специальностей / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского высшего школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2010. – Ч. 2. – Вып. 9 (14). – С. 311–316.
4. Агавелян, Р. О. Умение сопереживать / Р. О. Агавелян, В. С. Агавелян // Дошкольная педагогика. – 2007. – №12 – С. 47–50.
5. Рзаева, Ж. В. Место эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств педагога / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2009. – Ч. 2. – Вып. 8(13). – С. 258–264.
6. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
7. Рзаева, Ж. В. Развитие эмпатии у студентов педагогических специальностей: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Рзаева. – Барановичи: РИО БарГУ, 2010. – 90 с.

8. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.

9. Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. статистический комитет Респ. Беларусь. – Минск, 1998. – <http://belstat.gov.by>. – Дата доступа: 28.11.2014.

10. Клещёва, Е. А. Представления мужчин и женщин о разных категориях семей / Е. А. Клещёва // Женщина. Общество. Образование: материалы 9-ой междунар. междисциплинар. науч.-практ. конф., Минск, 15–16 дек. 2006 г. / ЖИ ЭНВИЛА; редкол.: Л. А. Черепанова [и др.]. – Минск, 2007. – С. 318–321.

11. Савицкая, Е. М. Проблема родительства: современный подход / Е. М. Савицкая, Ю. Е. Фенькова // Перинатальная психология и психология родительства. – 2006, № 3. – С. 51–56.

УДК 37;31

## СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В УПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А. В. Кусовская

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассматривается один из инструментов повышения эффективности управления социальными процессами – социальная реклама. Представлены опросы населения г. Минска в 2013 и 2015 годах, проведенные Международным агентством социальных и маркетинговых исследований, проведено сравнение и дан анализ. Представлены выводы по результатам авторского социологического опроса 2014 года среди студентов учреждений высшего образования.*

*Ключевые слова: социальная реклама, коммуникация, органы государственной власти, общественность, рекламная деятельность.*

## SOCIAL ADVERTISING IN SOCIAL PROCESSES MANAGEMENT IN HIGH EDUCATION

*The article is about an instrument of increasing efficiency of social processes management – namely social advertisement. Here are the questionnaires of Minsk citizens held by International agency of social and marketing research in 2013 and 2015. Analytics and comparison are presented. The outcomes according the author's social research held in 2014 among the students are presented.*

*Key words: social advertising, communication, public authorities, public, promotional activities.*

Теория и практика современного управления социальными процессами подтверждены коренным качественным изменениям. Суть этих изменений состоит в том, что в центре внимания современного управления оказывается «человеческий ресурс». Сегодня в управленческой государственной практике преобладают социальные приоритеты.

Управление социальными процессами становится относительно самостоятельной, многоструктурной и массовой сферой. Однако, по нашему мнению, одна из основных актуальных целей социального управления – превращение субъект-объектных отношений и взаимодействий в субъект-субъ-



ектные, где в качестве субъектов рассматриваются не только руководители, носители власти, но и исполнители [1]. Мы рассматриваем управленческий процесс как субъект-субъектное взаимодействие. Для эффективного внедрения управленческих решений, для устранения существующих проблем необходимо формирование доверительного отношения общества как субъекта воздействия к субъектам управления социальными процессами, всестороннее освещение и объяснение их действий.

Следует признать, что в системе государственного управления отмечаются определенные проблемы, в частности, в сфере социального управления. В связи со сложившимся положением особое значение приобретает использование в социальном управлении разнообразных, включая новейшие, средств коммуникации и форм воздействия на общественное мнение, поведение, мотивацию населения или отдельных его групп, в том числе и студенчество.

Одной из таких технологий может выступать социальная реклама. Именно социальная реклама призвана корректировать существующие социальные установки и формировать новые. В этой связи для нас актуально понимание социальной рекламы Р. В. Крупнова, который рассматривает социальную рекламу «как вид рекламной коммуникации, цель которой – передача обществу социально значимой информации, направленной на формирование и изменение общественного мнения, социальных норм, моделей поведения. При этом сверхзадача данной коммуникации – вовлечение членов общества в решение социальных проблем, т.е. фактически вовлечение в процесс управления» [2]. Р. В. Крупнов акцентирует внимание на деятельностном аспекте, т.е. таком следствии социальной рекламы, как вовлечение граждан в решение социальных проблем.

В развитых странах общество давно пришло к осознанию того факта, что при возникновении какой-либо серьезной социальной проблемы без дорогостоящей и активной социальной рекламной кампании не обойтись. И в этом случае в ее проведении принимают участие как государственные, так и общественные структуры, готовые тратить на проведение кампании значительные средства, понимая, что на преодоление последствий социальной проблемы пришлось бы потратить значительно больше.

Сама по себе социальная рекламная кампания не слишком много может изменить в поведенческой модели общества, если общество к этому не готово. В практике социальной рекламы еще много лакун, многие проблемы общества не затронуты и не осознаются. Главной причиной этого является, по нашему мнению, то, что сегодня главным инициатором (заказчиком) социальной рекламы являются госструктуры. Они же и финансируют социальные проекты, однако финансирование пока основывается на «остаточном» принципе.

Социальную рекламу принято считать самым эффективным и доступным средством для борьбы с коррупцией, преступностью, насилием и бедностью. Однако эффективность рекламной кампании с самого начала ее проведения оценить трудно. Социальная реклама рассчитана на долгосрочную перспективу. Она содержит в себе идею, обладающую определенной социальной цен-

ностью. Цель такой рекламы – изменение отношения людей к социальным проблемам, а также создание модели правильного поведения в обществе.

Мы будем понимать социальную рекламу в трактовке действующего белорусского законодательства. Согласно статье 2 Закона Республики Беларусь «О рекламе» социальная реклама – «реклама прав, охраняемых законом интересов или обязанностей организаций или граждан, здорового образа жизни, мер по охране здоровья, безопасности населения, социальной защите, профилактике правонарушений, охране окружающей среды, рациональному использованию природных ресурсов, развитию белорусской культуры и искусства, международного культурного сотрудничества, государственных программ в сферах здравоохранения, образования, культуры и спорта либо иных явлений (мероприятий) социального характера, которая направлена на защиту или удовлетворение общественных или государственных интересов, не носит коммерческого характера и рекламоделателями которой являются государственные органы» [6].

С целью выявления изучения отношения населения к социальной рекламе в марте 2013 г. и феврале 2015 г. Международным агентством социальных и маркетинговых исследований был проведен опрос [7; 8]. В ходе этого исследования было опрошено 300 минчан в возрасте 18–64 лет.

Было выявлено, что респонденты неоднозначно воспринимают социальную рекламу. Чуть более половины опрошенных в 2013 г. заявили о своем положительном отношении к ней (53,3 % – скорее нравится; 1,1 % – очень нравится). А уже в 2015 г. при ответе на этот же вопрос большинство горожан (68,9 %) отметили, что им нравится социальная реклама (60,4 % – скорее нравится и 8,5 % – очень нравится). При этом женщины чаще, чем мужчины, говорили о том, что им нравится белорусская социальная реклама. Об отрицательном отношении к социальной рекламе в 2013 г. заявили более трети респондентов (33,3 % – скорее не нравится, 5 % – очень не нравится) и 7,3 % затруднились ответить на данный вопрос, в то время как в 2015 г. – 30,3 % и 0,8 % затруднились ответить на данный вопрос.

Отвечая на вопрос о влиянии социальной рекламы, более половины опрошенных (55,7 %) отметили, что задумываются о проблемах, которые поднимаются, 15,7 % заявили, что не только задумываются о проблемах, но и иногда меняют свое поведение под воздействием такой рекламы и 15% ответили, что часто прислушиваются к социальной рекламе и стараются вести себя иначе. Но, в тоже время, на 21,3 % опрошенных социальная реклама, по их словам, не имеет никакого воздействия. Затруднились ответить 6,3 %.

Чаще всего минчане сталкиваются с социальной рекламой на телевидении (73,7 %) и на улицах города (наружная реклама на щитах – 42,3 %), а также в транспорте и метро (26 %).

Что касается тематики, то респонденты отмечают, что чаще всего видят/слышат социальную рекламу о безопасности дорожного движения (45,7 %), о борьбе с наркоманией, алкоголизмом, ВИЧ (35 %) и о благотворительности (25,7 %). Также примерно каждый четвертый опрошенный минчанин ча-

сто видит социальную рекламу, посвященную благотворительности, защите окружающей среды, пожарной безопасности, или безопасному выезду за границу. При этом мужчины чаще, чем женщины, отмечали, что они сталкивались с рекламой безопасности дорожного движения и культурных ценностей. А женщины чаще, чем мужчины, видели/слышали социальную рекламу на тему благотворительности. Люди старшего возраста (55–64 лет) чаще, чем респонденты молодого возраста (25–34 лет), видели социальную рекламу благотворительности. Молодежь (18–24 года) чаще, чем опрошенные среднего возраста (34–44 лет), сталкивалась с рекламой безопасного выезда за границу.

В 2013 г., с точки зрения опрошенных, наиболее актуальной темой для социальной рекламы являлась безопасность дорожного движения (40,3 %). Также респонденты отмечали актуальность таких тем, как борьба с наркоманией, алкоголизмом, ВИЧ (29,3 %), защита окружающей среды (22,3 %), благотворительность (20 %). При этом женщины в большей степени, чем мужчины, считают актуальной тему благотворительности в социальной рекламе. Также люди среднего и старшего возраста (35–64 лет) заявляли об актуальности данной темы чаще, чем люди молодого возраста (25–34 лет). А по данным исследования в 2015 г. ситуация немного изменилась: наиболее актуальной считается тема борьбы с наркоманией, алкоголизмом, ВИЧ (так считает примерно каждый 3-й опрошенный горожанин), а также безопасность дорожного движения (примерно каждый 4-й ответ). Тема безопасности дорожного движения в большей степени кажется актуальной для мужчин, чем для женщин. А женщины чаще, чем мужчины, среди наиболее актуальных тем называли защиту природы и окружающей среды, благотворительность и культурные ценности. Люди в возрасте 25–34 лет чаще, чем люди старшего возраста и пенсионеры, среди актуальных тем упоминали тему безопасного выезда за границу. Жители города Минска часто отмечали актуальность социальной рекламы на тему защиты окружающей среды и здорового образа жизни.

Наиболее влиятельной была названа социальная реклама, направленная на обеспечение безопасности дорожного движения (32,7 %), и борьба с наркоманией, алкоголизмом, ВИЧ (14,7 %). Также было выявлено, что влиянию рекламы на тему благотворительности и здорового образа жизни женщины подвержены в большей степени, чем мужчины.

Оценивая социальную рекламу, респонденты довольно часто заявляли о том, что она является неприятной и раздражает. При этом мужчины в большей степени, чем женщины, считают социальную рекламу скучной и обычной и не соглашались с тем, что она интересная и увлекательная. Люди молодого и среднего возраста (18–54 лет) чаще, чем люди старшего возраста (55–64 лет), скорее соглашались с утверждением, что социальная реклама – скучная и обычная. При оценке социальной рекламы различной тематики положительных оценок было больше. В частности, реклама по безопасности дорожного движения была оценена как более привлекательная и интересная, чем, например, реклама благотворительности, экономии электроэнергии, воды, тепла и социальная реклама предотвращения преступности. А реклама защиты окру-

жающей среды и безопасного выезда за границу была названа более интересной, чем реклама благотворительности, экономии электроэнергии, воды, тепла. При этом мужчины в большей степени, чем женщины, считают информативной рекламу пожарной безопасности. А женщины в большей степени, чем мужчины, оценили рекламу безопасного выезда за границу по критериям «привлекательная», «интересная», «информативная». Респонденты старшего возраста (45–54 лет) чаще положительно оценивали рекламу здорового образа жизни, чем респонденты более молодого возраста (25–34 лет).

Для изучения степени значимости социальной рекламы в высшей школе нами был проведен социологический опрос среди студентов учреждений высшего образования. Опросу подлежало 100 человек. В ходе опроса были выявлены проблемы, волнующие опрошенных. Результаты оказались следующими.

По результатам опроса, 65 % респондентов доверяет Президенту РБ А. Г. Лукашенко, церкви (10 %), правительству (9 %), правоохранительным органам (8 %), СМИ (5%), не доверяет никому (3 %). К сожалению, некоторые субъекты социального управления (правоохранительные органы, СМИ) не пользуются значительным доверием среди молодежи и получили поддержку лишь у незначительной части опрошенных, что вызывает серьезную обеспокоенность. Данная ситуация свидетельствует об отсутствии достаточно эффективной коммуникации между воспитательными структурами УВО, «взрослыми» и студенческими общественными институтами, включая органы студенческого самоуправления.

Большинство молодых респондентов уверено, что главным инициатором социальной рекламы должно быть государство (50 %). Вторым по значимости были обозначены коммерческие организации (29 %). Далее – 13 % считают, что политические партии и движения могут использовать в ходе предвыборных агитационных кампаний социальные рекламные коммуникации и 8 % опрошенных дали ответ, что им всё равно.

На вопрос, какое влияние на Вас лично оказывает социальная реклама, ответы оказались следующими: 37 % респондентов признали, что социальная реклама способствовала повышению их осведомленности об определенных проблемах. Однако 43 % респондентов обратили внимание на необходимость решения конкретной социальной проблемы: демографическая безопасность, охрана окружающей среды, распространение культурных и духовных ценностей, профилактика наркомании, алкоголизма, табакокурения. Однако почти каждый пятый опрошенный (20 %) отметил, что социальная реклама не оказала на него никакого воздействия. Следовательно, можно утверждать, что в настоящее время достаточно эффективно в учреждениях высшего образования (как, впрочем, и в стране в целом) реализуется только одна из функций социальной рекламы – информирование об актуальных проблемах государственного и общественного устройства.

Рейтинг эффективности использования каналов трансляции определяется частотным распределением ответов респондентов на вопрос: «Где, по Ваше-

му мнению, прежде всего следует размещать социальную рекламу, чтобы от нее была наибольшая польза?». По результатам исследования было выявлено:

Рейтинговая позиция	Каналы трансляции	%
1.	Интернет	81
2.	Телевидение	75
3.	Общественный транспорт	10
4.	Печатные издания	9
5.	Рекламные щиты в общественных местах	4
6.	Радио	2

В качестве наиболее эффективного средства распространения социальной рекламы большинство опрошенных студентов (81 %) определили сеть Интернет.

В вопросе понимания сущности, роли социальной рекламы на современном этапе развития общества мнение молодых респондентов разделилось. Так, 52 % считают, что она должна привлекать внимание к актуальным проблемам общества. 25 % опрошенных согласны с утверждением, что социальная реклама призвана информировать о социальных приоритетах различных организаций и государства. По мнению 23 % опрошенных, она должна влиять на распространение в обществе социально одобряемых моделей поведения.

На вопрос, доверяете ли Вы социальной рекламе, участники опроса ответили следующее: большая часть опрошенных (47 %) с достаточно высоким уровнем доверия относится к содержанию социальных рекламных коммуникаций, «скорее доверяю» – 20 %, «скорее не доверяю» – 19 %, «не доверяю» – 9 %, затруднились с ответом – 5 %.

Таким образом, наше исследование коррелирует с результатами исследования, проведенного Международным агентством социальных и маркетинговых исследований, которое выявило ряд интересных фактов о восприятии и оценке социальной рекламы жителями г.Минска. Результаты исследований показывают, что в целом опрошенные неоднозначно воспринимают социальную рекламу, иногда оценивая ее как неприятную и раздражающую. Также было выявлено, что социальная реклама не всегда доходит до своей целевой аудитории, что еще раз напоминает о проблеме размещения социальной рекламы в учреждениях высшего образования в частности, и в Беларуси в целом. Результаты нашего опроса студентов учреждений высшего образования позволяют сделать вывод о необходимости повышения эффективности использования социальной рекламы в системе высшей школы.

Анализ сущности феномена социальной рекламы позволяет сделать вывод о том, что данное явление обладает способностью целенаправленного управляющего воздействия на общество. Социальная реклама способна мотивировать людей, направлять их к достижению тех или иных общественно значимых целей, изменять их модели поведения. Помимо этого, социальные рекламные коммуникации способны формировать у индивидов лояльное отношение к «управляющим» субъектам, а сами они – доносить до общества

свои решения, объяснять свои действия. Таким образом, важным является рассмотрение социальной рекламы как инструмента управления социальными процессами как в обществе в целом, так и учреждениях высшего образования в частности.

#### Список использованных источников

1. Журавлев, А. Л. Психология управленческого взаимодействия / А. Л. Журавлев. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
2. Крупнов, Р. В. Социальная реклама как инструмент управления социальными процессами: дис. ... канд. социол. наук / Р. В. Крупнов. – М., 2006.
3. Николайшвили, Г. Г. Социальная реклама: учебное пособие / Г. Г. Николайшвили. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 192 с.
4. Чебурашкина, Е. Роль социальной рекламы в современном обществе. Анализ российского опыта / Е. Чебурашкина // Рекламодатель – №11, 2008.
5. Белорусская социальная реклама [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.marketing.by](http://www.marketing.by). – Дата доступа: 29.04.2014.
6. Закон Республики Беларусь «О рекламе» от 10 мая 2007 г. № 225-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10700225&p2={NRA}](http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=h10700225&p2={NRA}). – Дата доступа: 10.05.2007.
7. Исследования социальной рекламы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.aro.by/social-advertising](http://www.aro.by/social-advertising). – Дата доступа: 01.03.2013.
8. Исследование: большинству горожан нравится социальная реклама в Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.marketing.by/analitika/issledovanie-bolshinstvu-gorozhan-nravitsya-sotsialnaya-reklama-v-belarusi](http://www.marketing.by/analitika/issledovanie-bolshinstvu-gorozhan-nravitsya-sotsialnaya-reklama-v-belarusi). – Дата доступа: 02.02.2015.

УДК 316

## ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А. Э. Саликов

Республиканский институт высшей школы, г. Минск, Республика Беларусь

*В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения предпринимчивости и предпринимательству в среде студенческой молодежи. Автор показывает современную инфраструктуру, а также формы и методы обучения предпринимчивости и предпринимательству. Особое внимание уделено формированию системы в данной области идеологической и воспитательной работы.*

*Ключевые слова: студенческая молодежь, идеологическая и воспитательная работа, компетенции, предпринимчивость, предпринимательство.*

## PRACTICE OF TRAINING OF ENTERPRISE AND ENTREPRENEURSHIP IN THE STUDENT'S ENVIRONMENT

*The article deal with issues of training of enterprise and entrepreneurship in the environment of student's youth. The author shows modern infrastructure, and also forms and methods of training*

*of enterprise and entrepreneurship. The special attention is paid to formation of system in the field of ideological and educational work.*

*Key words: students, ideological and educational work, competence, enterprise, entrepreneurship.*

Развитие рыночных отношений, включение системы высшего образования Республики Беларусь в европейский образовательный процесс открывает дополнительные возможности реализации личностного и профессионального потенциала студенческой молодежи. На современном этапе развития от выпускников учреждений высшего образования требуется быстрое вхождение в социально-экономические отношения. Наряду с формированием ряда компетенций, предприимчивость становится важнейшей составляющей построения профессиональной и личной карьеры, а предпринимательство фактором успеха и материального благополучия. Министерство образования Республики Беларусь подчеркивает, что в качестве стратегических задач системы образования выделена работа по повышению социальной, финансовой и экономической грамотности [4, с. 3].

В ряде европейских стран предприимчивость, как предпосылка и условие успешного предпринимательства, признана одной из ключевых компетенций. Концепция образования, поддерживающая предприимчивый образ мышления основывается на развитии личности, в том числе основных принципов эффективности жизни, без определенной сосредоточенности на открытии собственного дела (SEECEL). Наиболее успешный опыт обучения предприимчивости и предпринимательству молодежи среди стран постсоветского пространства накоплен в Эстонии.

В системе идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью в Республике Беларусь отчетливо формируется подсистема обучения предприимчивости и предпринимательству. В данной статье обобщим некоторые теоретические наработки по затронутой теме, а также представим опыт практической работы в обучении предприимчивости и предпринимательству в среде студенческой молодежи.

Тема обучения предприимчивости и предпринимательству молодежи не обделена вниманием ученых теоретиков и специалистов-практиков. И если определение понятия «предпринимательство» в сущностном отношении не вызывает существенных трудностей, то понятие «предприимчивость» остается дискуссионным. Сегодня предпринимаются попытки определения его рамок и наполнения содержанием. Например, российские исследователи Б. А. Вяткин и Н. В. Ротманова определяют предприимчивость как «своевременную, соответствующую ситуации активность человека в любой сфере жизнедеятельности, направленная на получение личной выгоды. Умение использовать тот или иной случай, действовать в соответствующих обстоятельствах и быстро реагировать на изменяющуюся действительность» [2, с. 74]. С методологической точки зрения интересен опыт моделирования образовательной среды учреждения образования, предложенный российским ученым Е.С. Алексеевой. Автор определяет предприимчивость как «черту личности человека, направленность на постоянный поиск новых возможностей, саморазвитие и самореализацию; эффективную деятельность в условиях не-

определенности, результатом которой становится создание и реализация объективно или субъективно новых идей, технологий, социальных проектов. В структуре обучения предприимчивости выделяются ценностная, нормативно-правовая, дидактическая и социальная подсистемы [1, с. 7]. В целом наблюдается растущий теоретический и практический интерес к данной тематике.

С качественно-содержательной точки зрения предприимчивость личности, ассоциируется с деловой активностью, энергичностью, практичностью, способностью осуществлять деятельность, приносящую успех и определенные материальные и нематериальные блага. При этом выделим два подхода к определению содержания и границ понятия «предприимчивость». Первый непосредственно связан с экономическим успехом, материальным благополучием, финансовой грамотностью. Второй – с общей эффективностью жизни в целом, успешным построением личной и профессиональной карьеры.

Предметно предприимчивость определяется, как способность прагматично распоряжаться ресурсами, конструктивно и оперативно решать текущие проблемы и задачи, минимизировать риски и гибко реагировать на угрозы, брать на себя ответственность и инициативу в деловых отношениях; ставить жизненные цели и достигать их; умение обращаться с финансами.

Важность предприимчивости и предпринимательства в белорусском обществе признана на государственном уровне. Значимым событием стало объявление 2011 г. в Республике Беларусь Годом предприимчивости. На уровне высшего образования в рамках выполнения Республиканского плана мероприятий по проведению в 2011 г. Года предприимчивости (Постановление Совета Министров 3 марта 2011 г. № 266) в учебный процесс ряда учреждений высшего образования разработан и включен учебный курс по выбору «Основы предпринимательской деятельности»; обеспечено изучение тем по вопросам предпринимательства в рамках экономических дисциплин на уровне высшего образования, проведен национальный конкурс молодежных инновационных проектов в сфере высоких технологий «Беларусь старт-ап» и др.

Вклад в обучение предприимчивости и предпринимательству студенческой молодежи вносят и другие государственные программы. Так Государственной программой поддержки малого и среднего предпринимательства в Республике Беларусь на 2013–2015 годы (постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2012 г. № 1242) предусмотрено проведение семинаров, круглых столов для студентов и учащихся учреждений образования по вопросам развития предпринимательства с участием руководителей малых и средних предприятий Республики Беларусь.

Отметим, что в Республике Беларусь оказывается всесторонняя поддержка развитию молодежного предпринимательства, в том числе и студенческого: формируется соответствующая инфраструктура, выдаются ссуды и субсидии для привлечения молодежи к открытию собственного дела, осуществляется обучение предпринимательской деятельности и др. В области обучения молодых предпринимателей и сопровождения их деятельности активно работают



РИПК Минтруда и соцзащиты, Молодежный инкубатор малого предпринимательства «Молодежной социальной службы», первый молодежный Арт-инкубатор и др. Центр системных исследований проблем молодежи Белгосуниверситета реализует образовательные программы «Школа менеджмента и предпринимательства для молодежи». С целью поддержки и развития предпринимательских инициатив молодежи путем всестороннего развития личности и создания оптимальных условий для их самореализации работает Молодежное общественное объединение «Азбука предпринимательства». Молодежное предпринимательство представлено и в социальных сетях. Например, «сетевой» «Город успеха» – клуб молодых бизнесменов и предпринимателей Беларуси зарегистрированный на Facebook, группа «Не Наемное Настроение» в vk.com и др.

Формирование предпринимчивости студенческой молодежи в Республике Беларусь строится на основании принципа преемственности. В учреждениях общего среднего и средне-специального образования изучаются предметы экономической профиля, такие как «Основы потребительских знаний», «Основы экономических знаний», «Основы предпринимательства», «Основы менеджмента», «Основы налоговой политики», «Основы потребительских знаний» и др. При поддержке Белорусское общество защиты потребителей совместно с Министерством образования проводится конкурс «Основы потребительских знаний» среди учащихся школ страны. Это закладывает основу для дальнейшего развития предпринимательского образа мышления.

Специальности экономического профиля в высшей школе являются одними из самых популярных среди абитуриентов и студентов. В 2013 году по специальностям профилей «Экономика», «Управление» и «Экономика и организация производства» осуществлялась подготовка 74,8 тыс. студентов в государственных учреждениях высшего образования и 26,6 тыс. студентов в частных учреждениях высшего образования. По инициативе Министерства экономики с целью развития бизнес-образования в Республике Беларусь в учреждениях образования открыта подготовка магистров по программе «Бизнес-администрирование». В учреждениях высшего образования проводится подготовка специалистов, ориентированная на ведение бизнеса: предприниматель (частный) – для выпускников специальности «Бизнес-администрирование»; бизнес-аналитик – для выпускников тринадцати специальностей таких направлений образования, как «экономика», «управление», «вычислительная техника» и других [3, с. 58–59].

Критериями оценки уровня предпринимчивости выпускника учреждения высшего образования можно считать высокую активность, адаптивность и конкурентоспособность на современном рынке труда.

Обучению молодежи предпринимчивости и предпринимательству способствуют проекты, конкурсы и фестивали разного уровня и масштаба. В качестве примера приведем проект «Бизнес-улей» – открытая площадка по конкурентному непрерывному и комплексному обучению предпринимчивости. Основной целью проекта является создание комплексных условий для обучения, саморазвития и самореализации молодежи, укрепление экономических

возможностей и финансовой грамотности молодежи, стимулирование самозанятости. В рамках проекта для молодежи 18-25 лет предложено обучение предпринимчивости на одной из 7 профильных площадок: IT, АРТ, Туризм, Реклама, Производство, Образование, Женское предпринимательство. Также проводится Минский городской фестиваль «Зимние бизнес-учения для молодежи», который проходит в Минском государственном дворце детей и молодежи и нацелен на повышение практической экономической грамотности и предпринимательской активности школьников и студентов, формирование и развитие ключевых компетенций, необходимых для успешной деловой карьеры. Список может быть продолжен.

Стимулировать занятость, обучать предпринимчивости и поддерживать предпринимательскую активность студенческой молодежи призваны студенческое и волонтерское движение, стартап проекты, мероприятия направленные на повышение финансовой грамотности.

#### Список использованной литературы

1. Алексеева, Е. С. Модель образовательной среды развивающей предпринимчивость учащихся / Е. С. Алексеева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. – Вып. № 3. – Т. 19. – С. 7–11.
2. Вяткин, Б. А. Предпринимчивость в структуре индивидуальности будущего специалиста и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале профессиональной подготовки психологов) / Б. А. Вяткин, Н. В. Ротманова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 8 – С. 74–75.
3. О положении молодежи в Республике Беларусь в 2013 году. Доклад / Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.psunbrb.by/sites/default/files/.../20-doklad-o-polozenii-molodezi.doc](http://www.psunbrb.by/sites/default/files/.../20-doklad-o-polozenii-molodezi.doc). – Дата доступа: 19.08.15
4. Якжик, В. В. Современные подходы к организации работы по формированию финансовой и экономической грамотности детей и молодежи / В. В. Якжик // Выхаванне і дадатковая адукацыя. Серыя. У дапамогу педагогу. – 2014. – № 3. – С. 3–4.

УДК 378.141.4

## ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В. В. Сенько, О. В. Котова, Т. С. Лукашевич  
Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

*Рассматриваются основные аспекты адаптации студентов-первокурсников в вузе. Обосновывается важность и необходимость изучения индивидуальных особенностей студентов. Большое внимание уделено содержанию программы и технологиям адаптации студентов к вузовской жизни. Показаны основные результаты исследований процесса адаптации первокурсников в вузе.*

*Ключевые слова:* адаптация первокурсников к вузовской жизни, аспекты адаптации, программа адаптации.

## PROBLEMS OF ADAPTATION FIRST-YEAR STUDENTS

*Consider the main aspects of adaptation of first-year students at the university. It substantiates the importance and necessity of studying the individual characteristics of students. Great attention paid to the content of the program and technology adaptation of students to university life. Describes the main results of the research of the process of adaptation first year students in high school.*

*Key words: adaptation of first year students to the University of life, aspects of adaptation, adaptation program.*

Общеизвестно, что одной из важнейших педагогических задач любого учреждения образования является работа со студентами первого курса, направленная на более быструю и успешную их адаптацию к новой системе обучения, к новой системе социальных отношений, на освоение ими новой роли студентов [1]. Сложности адаптации студентов возникают именно на начальных этапах обучения и обусловлены рядом характерных особенностей: университет представляет для студента новую систему обучения, которая отличается от школы и характеризуется большим объемом изучаемого материала, повышенным уровнем самостоятельности обучающихся и их ответственности [2; 3].

Проблемы адаптации студентов учреждений высшего образования (УВО) обусловлены, с одной стороны, потребностью общества в профессионально компетентных специалистах, обладающих мобильностью, активностью, умением ориентироваться в сложных профессиональных ситуациях, с другой, – слабой адаптацией выпускников на рабочих местах, проявлением в молодежной среде асоциальных явлений. Адаптационные процессы идут непрерывно, и как правило, бессистемно и не способствуют эффективности трудовой деятельности, влияют на социализацию профессионального обучения, овладение многообразными видами деятельности и производственных отношений, определяют особенности восприятия социального и профессионального опыта.

В сложившейся ситуации особенно значима организация в УВО условий для реализации социально-педагогической адаптации студентов к учебному процессу, характеризующейся включением в учебную, творческую и социально значимую деятельность, способствующую дальнейшему вхождению в трудовые и общественные отношения. Однако усилия педагогических коллективов, направленные на обеспечение социальной адаптации и самореализации студентов, как правило, носят эпизодический, нецеленаправленный характер [4].

Таким образом, одним из актуальных вопросов является создание оптимальных организационно-педагогических, психологических и социальных условий для адаптации студентов с учетом возрастных потребностей и индивидуальных особенностей.

В учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» в 2014 г. впервые было проведено комплексное психолого-педагогическое тестирование, направленное на изучение индивидуальных особенностей, уровня воспитанности и социальной активности студентов 1

курса для реализации индивидуального подхода в обучении и воспитании. Успешность совершенствования системы воспитательной работы в вузе зависит от целенаправленного педагогического воздействия и своевременного выявления студентов, относящихся к «группе риска».

Отмечается, что зачастую одинаковые воспитательные меры на одних студентов оказывают благотворное влияние, на других действуют слабо, а иногда даже и отрицательно. Это зависит не только от педагога, но и от активности самого студента, его заинтересованности в результатах обучения и воспитания, от уровня его общего развития и воспитанности, от личностных характеристик и психического состояния в данный момент.

Именно поэтому большое значение приобретают изучение и учет индивидуальных различий и особенностей студентов, проведение с ними индивидуальной учебно-воспитательной работы, правильная организация которой поможет более эффективно влиять на весь процесс формирования личности каждого студента.

Психолого-педагогическое тестирование в системе учебно-воспитательного процесса студентов предполагает решение целого комплекса взаимосвязанных задач учебно-воспитательного характера.

Первый этап (входной контроль) психолого-педагогического тестирования был призван решить несколько достаточно разных задач:

- определение стартового уровня личностного развития как исходной точки отсчета при отслеживании динамики личностного роста;
- определение круга индивидуальных психологических проблем первокурсника, которые могут быть решены в процессе его обучения в вузе.

Каждая из этих задач требует своего специфического инструментария, специфики организации и диагностики.

Диагностический аппарат, предназначенный для выявления индивидуально-личностных особенностей студентов 1 курса включает в себя:

1. Шкалу депрессии А. Бека, позволяющую оценить уровень депрессии.
2. Методику оценки тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, измеряющую уровень тревожности в момент проведения тестирования (ситуативная тревожность) и личностную тревожности как устойчивую характеристику человека.
3. Опросник суицидального риска (модификация Т. Н. Разуваевой), определяющий индивидуальный стиль суицидальной динамики.
4. Тест агрессивности А. Ассингера, оценивающий степень агрессивности в отношениях.
5. Методику К. Томаса «Исследование особенностей реагирования в конфликтных ситуациях», направленную на изучение доминирующей стратегии поведения в конфликтной ситуации.
6. Опросник Г. Айзенка, позволяющий определить тип темперамента.
7. Методику изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека), направленную на изучение характерологических особенностей личности.

В настоящее время проблема адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе занимает одно из центральных мест в работе педагогов–психологов. Это обусловлено тем, что система образования в вузе оказалась недостаточно подготовленной к трансформациям общественной жизни, когда одни только знания в традиционном понимании не могут выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников.

Адаптация студентов к обучению в вузе имеет свои особенности. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса студента требуют от них выработки новых способов поведения, позволяющих им в наибольшей степени соответствовать своему новому статусу. Такой процесс приспособления может проходить достаточно длительное время, что может вызвать у человека перенапряжение как на психологическом, так и на физиологическом уровнях, вследствие чего у студента снижается активность и он не может не только выработать новые способы поведения, но и выполнять привычные для него виды деятельности.

Основной целью развития социально-педагогической и психологической службы в вузе является психолого-педагогическое сопровождение личности обучаемого в процессе образования, формирование у студента психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное развитие.

Сегодня, наряду с процессом обучения, значительную роль в реализации этой задачи приобретает процесс воспитания, поскольку вуз должен подготовить не только грамотного специалиста, но и личность, которая стремится к развитию и самосовершенствованию. Для реализации данной задачи в Гродненском государственном университете имени Янки Купалы разработана Программа адаптации студентов 1 курса.

Для обеспечения максимальной индивидуализации учебного и воспитательного процесса с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов по результатам 1 этапа психолого-педагогического тестирования были составлены психологические паспорта групп студентов 1 курса, выявлены студенты, относящиеся к «группе риска».

В «группу риска» были включены студенты, имеющие высокий уровень депрессии и высокие показатели по шкале «личностная тревожность». Так, у 13 % от общего числа первокурсников выявлен высокий уровень депрессии, 22,7 % студентов имели высокие показатели тревожности как личностного свойства.

Специалистами социально-педагогической и психологической службы были разработаны коррекционные программы, направленные на формирование эмоциональной устойчивости, навыков саморегуляции, повышение психологической культуры студентов, а также выявление и формирование ценностных ориентаций. Психологическое сопровождение данных студентов осуществлялось посредством индивидуальной и групповой работы.

Второй этап психолого-педагогического тестирования предполагал промежуточный контроль и оценку эффективности коррекционных мероприятий первого этапа. Психологическая диагностика на 2 этапе проводится по двум направлениям:

- оценка уровня депрессии;
- оценка тревожности и как личностного свойства, и как состояния;

По результатам 2 этапа психолого-педагогического тестирования было осуществлено сравнение и анализ показателей входного (1 этап) и текущего контроля (2 этап): отмечается снижение на 2% количества студентов, имеющих высокий уровень депрессии и на 10% количества студентов, имеющих высокий уровень личностной тревожности.

Анализируя наметившуюся положительную тенденцию, были несколько скорректированы используемые формы работы и уточнены предыдущие методические рекомендации личностного развития.

Третий этап (выходной контроль) психолого-педагогического тестирования был направлен на оценку эффективности индивидуальной работы со студентами, изучение динамики личностного развития и изучения уровня воспитанности и психологического здоровья студентов 1 курса.

На данном этапе со студентами проводилась индивидуальная работа специалистами психологического и психотерапевтического профиля. Об эффективности которой свидетельствует снижение количества студентов, имеющих высокий уровень депрессии до 8 % и количества студентов с высоким уровнем тревожности до 7 %.

Таким образом, комплексная работа в течение первого года обучения принесла положительные результаты. Среди многочисленных аспектов в организации учебного и воспитательного процессов один приобретает главное значение – это индивидуальная работа, которую можно реализовать, используя результаты психолого-педагогического тестирования.

Программа адаптации позволяет студентам осознать новое качество своей социальной позиции; овладеть способами и приемами организации учебной и внеучебной деятельности, осознать необходимые профессиональные и личностные качества, скорректировать собственные планы на период обучения в университете. Дополнительный эффект проявляется в запуске механизмов группового образования, создании благоприятного психологического климата как в отдельных учебных группах, так и на факультетах в целом.

#### Список использованных источников

1. *Иваненков, С. П.* Проблемы социализации современной молодежи / С. П. Иваненков. – СПб., 2003. – 126 с.
2. *Фетисов, А. С.* Проблемы адаптации студентов к образовательной деятельности в вузе / А. С. Фетисов // Мир образования - образование в мире. – 2010. – № 1. – С. 148–156.
3. *Жукова, Т. А.* Социально-профессиональная адаптация студентов в системе университетского образования / Т. А. Жукова // Инновации в образовании. – 2007. – № 1. – С. 103–113.
4. *Ахтямова Н. В.* Адаптация первокурсника в вузе / Н. В. Ахтямова // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2010. – Т. 3. – № 3. – С. 69–74.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОПРОВОЖДЕНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В. В. Сенько, С. Л. Сергеюк, О. В. Котова, О. М. Китурко

Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь  
Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Представлен подход к решению актуальной задачи – разработке электронного журнала куратора. Внедрение электронного журнала куратора студенческой группы, позволит выстроить связь всех компонентов воспитательной системы вуза, управлять ею как единым целым, использовать в полной мере синергетический потенциал совокупности образовательных, воспитательных, информационных сред.*

*Ключевые слова:* электронный журнал куратора, студенческая группа, автоматизированная информационная система.

## USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES ACCOMPANIED IDEOLOGICAL AND EDUCATIONAL WORK

*Presents an approach to the solution of an actual problem - the development of electronic journal curator. The introduction of the electronic journal of the curator of the student group will help to build the connection of all components of the educational system of the university, to manage it as a whole, full use of the synergy potential of the combination of education, educational, informational media.*

*Key words:* electronic journal curator, student group, the automated information system.

В настоящее время в современной образовательной практике интенсивно обсуждается проблема создания воспитательных систем в образовательных учреждениях на базе глубоких национальных воспитательных традиций. Сегодня воспитательная система учреждения образования – педагогическая основа воспитания, охватывающая весь образовательный процесс, интегрирующая учебные занятия, внеучебную деятельность, влияние культурной, социальной, информационной, предметно-эстетической среды, должна быть открытой, способной к эффективной саморегуляции, управляемой, постоянно развивающейся [1; 2].

Актуальность поиска новых подходов к воспитанию в образовательных учреждениях приводит к необходимости обращения к системному подходу, исследованию роли и возможностей субъектов, его реализующих, в том числе педагога-куратора. Кураторская деятельность выступает системообразующим элементом воспитательной системы, способствующим повышению ее результативности. Ввиду особой значимости кураторов студенческой группы в реализации воспитательного процесса вуза, возникает необходимость в переосмыслении существующей системы планирования, организации, контроля, учета и коррекции кураторской деятельности на основании созданной в республике и в университете нормативно-организационной базы, использования возможностей электронных ресурсов, информационных систем [3].

Анализ журналов кураторов студенческих групп показал, что большинство из них представляет собой систему учета анкетной информации о студентах, успеваемости, заболеваемости, посещаемости учебных занятий, социальной ситуации развития и т.п. Некоторые журналы кураторов дополнены различными видами планов, прежде всего, тактическими и оперативными. Журналы кураторов содержат разделы по учету проделанной идеологической и воспитательной работы. Однако явно выражен формальный признак фиксации информации, ее разрозненность, дублируемость в разного рода электронных базах и отчетах. Это позволяет признать целесообразным и весьма актуальным переход к электронному журналу куратора как соответствующему современному уровню развития электронных информационных технологий, уже существующим в университете электронным системам сбора и хранения разного рода информации о студентах и студенческих группах. В отдельном осмыслении нуждается управленческий подход к реализации воспитательного процесса, где обеспечение его качества напрямую связано с тем, как выстроены, организованы, реализованы и учтены основные компоненты управленческого цикла [4; 5].

Использование электронного журнала куратора и удаленного доступа обеспечит мониторинг качества идеологической и воспитательной работы через систему доступа к паролям различного уровня, позволит решить проблемы контроля, своевременной коррекции, персонификации воспитательного процесса.

Применение системы должно оптимизировать процессы планирования, организации, проведения и контроля за организационной, научно-методической, аналитической работой по всем видам деятельности с обучающимися в группе, на факультете, в университете и обеспечить сокращение времени и трудозатрат, связанных с обработкой, анализом, оформлением результатов и подготовкой статистической отчетности различной сложности.

Внедрение автоматизированной информационной системы (АИС), обеспечивающей организацию электронного журнала куратора студенческой группы, позволит выстроить связь всех компонентов воспитательной системы вуза (уровень куратора группы, уровень кафедры, уровень факультета, уровень университета), управлять ею как единым целым, использовать в полной мере синергетический потенциал совокупности образовательных, воспитательных, информационных сред.

Автоматизируемые процессы можно условно разделить на две группы: основные и вспомогательные. Основные процессы, которые автоматизирует АИС, способствуют достижению поставленных перед системой целей. Вспомогательные процессы являются процессами администрирования и направлены на управление конфигурацией АИС для обеспечения выполнения основных процессов и решения поставленных перед системой задач:

- управление информационной структурой системы;
- управление визуальным оформлением системы;
- управление правами пользователей системы;
- обеспечение защиты хранимой информации.



В АИС реализован принцип однократного ввода информации и механизмы, предотвращающие произвольное изменение документов, порожденных на основе учетных данных. Система поддерживает разграничение прав доступа пользователей к объектам системы. Это позволит визуализировать необходимые данные и упростить документооборот.

Корпоративное использование данных должно устранить «дублирование» данных о процессах управления в университете и обеспечить большую прозрачность и объективность при составлении отчетов для принятия управленческих решений.

Функциональное наполнение подсистем обеспечивает скоординированность автоматизированных процессов университета, что отвечает современным требованиям к качеству управления организацией и базируется на принципах документированности, ответственности и ориентации на процессы.

Внедряемая АИС представляет собой совокупность проектных, технических, программных, информационных, лингвистических и организационно-технологических средств, направленных на формирование электронного информационного ресурса «Электронный журнал куратора студенческой группы».

Техническая структура системы выполняется на базе компьютерной Интернет/Инtranет-сети университета для обеспечения информационного обмена между компонентами системы. В качестве основного средства связи между компонентами системы используется локальная вычислительная сеть передачи данных персональных ЭВМ с операционной системой MSWindows, в составе которой – сервер и рабочие станции.

Обмен информацией между компонентами АСУ осуществляется с использованием операций импорта-экспорта, стандартных для выбранного прикладного программного обеспечения сетевых протоколов и оборудования Интернет/Инtranет-сетей.

Программная архитектура системы – «клиент – сервер баз данных». Серверное программное обеспечение выполнено на платформе СУБД Fire Bird SQL Server, под управлением которой находится база данных разрабатываемой системы. База данных системы содержит всю информацию, необходимую для совместного и распределённого функционирования автоматизированных рабочих мест пользователей. Клиентское программное обеспечение – автоматизированные рабочие места пользователей выполнены в RADStudioXE3 Professional.

Программная реализация «Электронного журнала куратора студенческой группы» – web-приложения обеспечивают интерфейс для администрирования, наполнения, поиска и доступа.

Оценка эффективности АИС «Электронный журнал куратора студенческой группы» будет осуществляться с использованием анализа статистической информации, уровня удовлетворенности участников процесса, экономии ресурсов, интеграции доходов, а также оценки наполненности, обновляемости и посещаемости электронных образовательных ресурсов.

Таким образом, разработка и внедрение электронного журнала куратора студенческой группы позволит:

- уменьшить временные и финансовые затраты на организацию воспитательной работы с обучающимися;
- персонифицировать учет деятельности профессорско – преподавательского состава в реализации воспитательного пространства вуза;
- повысить эффективность системы программного и научно-методического обеспечения управления качеством реализации модели воспитательного пространства вуза.

#### Список использованных источников

1. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015 годы. Утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 мая 2011 г. № 16 (зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 30 августа 2011 г. № 8/24085).
2. Новикова, Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28–35.
3. Сергеюк, С. Л. Комплексная организационно-управленческая модель идеологической и воспитательной работы в учреждениях высшего образования Республики Беларусь / С. Л. Сергеюк, Т. А. Симановская, Ф. И. Храмцова. – Минск: РИВШ, 2013. – 138 с.
4. Богомазов, А. П. Воспитательная работа в учреждении высшего образования: социологический и педагогический анализ / А. П. Богомазов, О. Л. Жук, Ю. Г. Черняк // Адукацыя і выхаванне. – 2014. – № 2. – С. 3–12.
5. Березина, В. А. Воспитание в современном вузе: новые подходы / В. А. Березина // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 5. – С. 34–41.

УДК 30; 31

## ИДЕОЛОГИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ НАУКЕ

О. Г. Слука

Белорусский государственный университет, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Рассматривается сущностный характер феномена медиаобразования, его влияние на перманентный процесс обучения.*

*Ключевые слова: медиа, медиаобразование, онлайн-коммуникация, массовая коммуникация, СМИ, сетевая структура.*

## MEDIA-EDUCATION IN THE SOCIAL KNOWLEDGE SYSTEM

*The nature of media-education is discussed, with a focus on its impact on the continuous education process.*

*Key words: media, media education, online communication, mass communication, networks.*

Смысловая многоаспектность понятия медиаобразование постоянно эволюционирует с расширением функций коммуникативных потоков в современном

обществе и вхождением её в систему общественных наук. Медиаобразование стало реальным и перспективным институтом влияния на развитие общественного мнения. В настоящее время этот феномен можно рассматривать в широком социальном измерении. Во-первых, остаётся востребованной его важная функция – ознакомление широкой аудитории с технологией функционирования СМИ на современном этапе развития информационного общества.

Эта функция важна тем, что информационные потоки являются в первую очередь морально-этическим стимулом для выработки и формирования поведенческих установок социума XXI века. Медиаобразование превратилось в постоянно действующий фактор независимого влияния на каждого человека в отдельности, а при определённых социально-политических условиях и на всё общество.

Процесс влияния инфосферы совпадает с основным предназначением СМИ – информировать, разъяснять и ориентировать аудиторию о происходящих событиях. Однако массовая аудитория в меньшей мере стремится к распознаванию приёмов и методов формирования информации, отдавая предпочтение сущности происходящих событий и тем оценкам, которые даются журналистами. Информация выполняет едва ли не главную роль в личном общении людей, которые предпочитают представляемую официальную точку зрения, коммуникации в коллективе или с индивидуальным собеседником. В данном случае объективную позицию студенческой аудитории способствуют выработать социальные науки.

Предпочтение всегда на стороне канала информации, ибо он воспринимается как выразитель коллективного мнения или более того, общественного или государственного органа. Это известная формула коммуникации между аудиториями и информационными каналами. Однако эта аксиома имеет тенденцию к постоянному изменению и усложнению. В настоящее время всё большую привлекательность приобретает событийная онлайн-информация.

Пользователь выступает не только как пассивный потребитель, а отдаёт предпочтение остросюжетной информации, в которой аудитория стремится быть не только наблюдателем, но и сопереживающим участником событий.

Все события в настоящее время происходят на «глазах мирового сообщества». Нет необходимости говорить об остром восприятии вооружённых конфликтов, которые происходят в разных местах нашей планеты. Но когда на глазах шокированной аудитории происходит расстрел, нет убийство! десятков армян в злополучной Сирии, то мировое сообщество должно содрогнуться от варварского ужаса. Но, нам кажется, что не содрогнулось, потому что в мировых медиа нет сообщений, что всё прогрессивное человечество выступило с протестом, организовало общества и комитеты защиты преследуемых народов, Гаагский трибунал не возбудил уголовное дело против известных убийц, ООН не назначило комиссию по расследованию очередной армянской трагедии и т. д.

В таком случае система медиасфера не выполняет свою, может быть основную функцию: показать трагедию – показала, а организовать или создать вокруг этого странного события возмущённое общественное мнение, возбу-

дить ответственные организации и правительства для наказания зла не смогла и не предприняла для этого никаких усилий.

Такая ситуация – это обратная сторона медиавливания. СМИ приучают, или уже приучили, аудиторию к позиции стороннего наблюдателя. Хотя зло наступает то в одной, то в другой части света. Теперь пожаром горит одна из больших и красивых стран Европы – Украина. И с каждым днём этот пожар становится всё мрачнее и жертвеннее. СМИ в таких пожарных случаях подливают масло в огонь. Происходит процесс информационного разложения населения, согласно тем политическим установкам, которые преследуют враждующие стороны.

Война идёт в Сирии, странах Северной Африки, в поле конфликта втягивается Россия, страны Евросоюза и США. У каждого игрока свои интересы и взгляды на мировые проблемы, а государства остаются с разваленной экономикой, общим обнищанием и уничтожением населения.

В данном случае информационный поток также как и общество, подвержено насилию происходящих событий. Часто вместо того, чтобы разоблачить экстремизм и успокоить общественность от проявления ненависти и неприязни к линии раздора восток-запад, СМИ под знамёнами олигархов вступили на тропу войны.

Таким образом, СМИ не выполняют своей гуманистической функции образования, в то время как конфликт на планете измеряется глобальными параметрами, и информационные потоки только усиливают неприязнь одних в отношении других. На агрессивность потока информации не влияют сдерживающие факторы документов ООН о правах человека, о демократичности функционирования СМИ, о невозможности разжигания расовой, религиозной, национальной розни, невмешательства во внутренние дела других государств, посягательствах на государственную целостность и т. д. Эти ценности остаются голыми декларациями и фактически выброшены политическим процессом из употребления и соблюдения.

Наступила беспрецедентная анархия силы и в коммуникационных центрах элемент общественного поражения усиливается. На такую капитулянтскую позицию профессиональную журналистку подталкивает интернет. Информация, не регламентированная законом, профессиональной этикой засоряет информационное пространство.

Но самое главное, что всемирная сеть стала насильственным путём вмешиваться в общественные дела и даже посягнула на государственные устои в отдельных странах. И эта сетевая опасность постоянно увеличивается, приобретает всё новые формы и вооружается эффективной практикой деятельности. Это ещё один образчик антигуманного медиаобразования. Многие журналисты «повелись» на приманку Интернета, поэтому в СМИ почти не проявляется противостояние злу, конфликтам, вооружённым столкновениям, агрессивному терроризму.

В современных СМИ отсутствует идеология созидательной деятельности человечества, торжества справедливости для всех людей земного шара. Ведь в СМИ иногда транслируется антигуманная идея, что все люди на земле

не могут быть равными, хотя в Декларации прав человека это утверждено. Не все люди могут в одинаковой мере пользоваться дарами природы и материальными благами, хотя Бог сказал, что мы все равны. Капитулянтская позиция современной коммуникации привела к тому, что в мире миллионы людей стали беженцами, голодают и поражены бациллами мировых болезней, поставлены под ружьё, потому что выхода из нищенского существования только два – или умирать от голода, или идти на войну и погибнуть накормленным, но за чей-то сытый уют и миллиарды.

Мировая журналистика как целостный гуманистический институт в современном мире не существует. Она выродилась в прислужницу всемирной олигархии, включилась в борьбу за интересы отдельных семейных, государственных, региональных, национальных преступных кланов и т. д. Но самое главное заключается в том, что интересы населения, отдельных граждан практически не включены в информационное поле. Сложилась ситуация, когда журналистика объединилась с олигархической верхушкой и выплеснула из своего поля зрения человеческий капитал, главного и основного носителя моральных и материальных ценностей современного мира.

Это опасная тенденция. Поэтому представляется закономерной ликвидация частной монополии на различные каналы СМИ. Пример такой эволюции – организация системы СМИ в России после распада СССР, когда печать и телеканалы буквально захватили новоявленные миллионеры, которые превратили их в коммерческие предприятия и центры антигосударственной пропаганды. Пришло время прозрения и общественность вместе с государством вытеснили олигархов от «прихватизации» в эмиграцию, а СМИ вернули в правовую сферу влияния.

В Беларуси после образования суверенного государства была образована демократическая система коммуникации, в том числе и оппозиционных изданий, которые претендовали на истину в последней инстанции и, как казалось их издателям, были демократичнее всех демократов. Теперь неофициальная пресса является полноправной частью демократической коммуникации. Редакции приобрели позитивный опыт отражения реальной, а не виртуальной действительности, и хотя их позиция часто расходится с официальной, но она лишена бесосновательной критики.

В настоящее время информационный процесс в Беларуси стал стабилизационным в том смысле, что приобрёл устойчивую социальную направленность. В коммуникационной сфере преобладает, даже в неофициальных изданиях, важная гражданская информация, функционирование развивающегося гражданского общества, анализ политического процесса, экономические проблемы, выход государства на инновационный путь развития и модернизации хозяйственной и культурной жизни людей. Естественно, на этой позитивной и перспективной основе меняется и образовательная парадигма современных национальных медиа.

Образовательные границы информационной системы Беларуси значительно расширены за счёт необходимого и объективного перехода жизнедеятельности государства в новое ноосферное измерение. Стержневым фактором

этого измерения является выход Беларуси на пятый и шестой уровень технологического обеспечения приоритетных отраслей промышленного производства и в соответствии с этим формирования нового культурного пространства на основе создания современной качественной системы образования, высокого уровня духовности общества и качества жизни граждан.

На наш взгляд в образовательном пространстве необходима перманентная конкретизация информационных потоков по следующим актуальным и общественно важным направлениям. В первую очередь в общественной коммуникации необходимо продолжить расширение спектра жизнедеятельности национального социума, что является сердцевиной социальных наук, конкретизировать идеи развития независимого и самостоятельного белорусского народа, через самые главные ценности – созидательный творческий труд, национальные исторически традиции, воспитание бережного отношения к своей истории и жертвенность белорусского народа в глобальных конфликтах современности. В особенности не от случая к случаю, а постоянно и на высоком профессиональном и этическом уровне в коммуникационной сфере необходимо создавать мощное информационное поле, в котором высшими ценностями должны представляться ратные и трудовые дела всех поколений.

Самым эффективным средством объединения народа является зримое отражение его образа в общественной коммуникации. Человек должен чувствовать близость, или даже родственность ценностей социального государства. В этой сложной формуле нет простых решений, но есть пусть и лозунговая, но притягательная истина «всё для человека, всё во имя человека!» По этой линии проходит ответственность государства перед своими гражданами, проходит самая мощная связь сближения человека с государством.

Это сложный процесс формирования гражданского общества и взаимопроникновение интересов человека и социального государства, когда личность осознанно и добровольно воспринимает и выполняет те задачи, которые ставит перед обществом государство. Только в таком случае в информационном пространстве раскрывается суть и ценность современного государства и наступает консолидационная гармония в обществе. В НАН Беларуси 31 марта 2014 г. Президент Беларуси говорил: «...Идеология является дорожной картой общественного развития. Государственную идеологию мы формировали по большей части эмпирическим путём. Настало время обобщить опыт существования суверенной Беларуси, выделить, систематизировать и использовать в идеологической работе всё то, что поможет консолидации общества и укреплению единства нации». Основным средством выполнения этой задачи в настоящее время является творческий всеобуч массмедиа на основе содержания института социальных наук.

#### Список использованных источников

1. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А. В. Фёдоров [и др.]. – М., 2014. – 267 с.
2. Медиаобразование. – 2014. – Вып. 1.

3. Слука, О. Г. Идеологические процессы в Беларуси / О. Г. Слука. Минск. 2010. 291 с.
4. Грачёв, Г. В. Личность и общество: информационно-педагогическая безопасность и психологическая защита / Г. В. Грачёв. – М., 2003. – 304 с.
5. Лукашенко, А. Г. Выступление в НАН Беларуси / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2014. – 1 апреля.

УДК 37.01

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

А. А. Щеголев

Калужский филиал Санкт-Петербургского государственного экономического университета, г. Калуга, Российская Федерация

*В статье раскрываются теоретические основы и даются практические рекомендации по гражданскому и патриотическому воспитанию студентов в современном вузе. Анализируются основные теории и концепции гражданского и патриотического воспитания, сложившиеся в отечественной педагогике, а также различные подходы к понятиям «Отечество», «Большая и малая Родина». Приводятся методические рекомендации к спецкурсу «Гражданское и патриотическое воспитание», разработанному автором статьи для студентов гуманитарных вузов и факультетов.*

*Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, Отечество, гражданское и патриотическое воспитание, цели и задачи патриотического воспитания, личностное развитие, методические рекомендации к спецкурсу.*

## THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN MODERN UNIVERSITY

*The article describes the theoretical basis and practical recommendations for civil and Patriotic education of students in modern University. Analyzes the basic theories and concepts of civil and Patriotic education prevailing in domestic pedagogy, as well as different approaches to the concepts of "homeland", "Big and small Motherland". Provides guidelines for the course "Civil and Patriotic education" developed by the author for students of humanitarian universities and faculties.*

*Keywords: citizenship, patriotism, Fatherland, civil and Patriotic education, the purposes and tasks of Patriotic education, personal development, guidelines for the course.*

В последние десятилетия обострился интерес к русской национальной идее, к духовному опыту предшествующих поколений, к проблеме Отечества. Отдельные аспекты проблемы Отечества рассматриваются педагогами в контексте проблем формирования патриотизма; национального самосознания; национально-регионального компонента; нравственного воспитания; общечеловеческих ценностей; создания русской школы.

В этой связи целесообразно рассмотреть, как структурируется обозначенное понятие в современной педагогической науке. Все многообразие подходов можно условно дифференцировать по ряду направлений.

С позиций ценностных ориентаций личности можно выделить патриотическое и военно-патриотическое направления. В первом направлении понятие "Отечество" раскрывается через нравственное и гражданское становление личности. В своих работах В. А. Сухомлинский рассматривал понятие "Отечество" в состоянии исторического изменения, развития, обогащения. Раскрывая его содержание, он увязывал его с понятиями "долг", "верность", "красота", "народ", "природа", "родное слово", "семья", "соотечественник", "труд", "человек" и другими. Педагог отмечал, что долг перед Отечеством – смысл и сущность жизни человека, любовь к Отечеству служит основой его активной жизненной позиции. Значительное внимание В. А. Сухомлинский уделял семье: «Родина начинается с матери, родившей и вскормившей человека, с людей, отдавших частицу своей души во имя творения другого человека... От людей родных и близких, от духовного общения с ними юный гражданин приходит к понятию "соотечественник", к великому представлению о Родине» [7, с. 25–28]. Важными составляющими понятия "Отечество" Сухомлинский считал родное слово, в котором он видел носителя духовной культуры, действенный инструмент становления сознания и умственного роста подрастающего поколения; труд – практическую деятельность, вбирающую в себя опыт и знания всех предшествующих эпох; природу – могучий родник духовного развития человека и т. д. В целом, Отечество понималось выдающимся педагогом как величайшая ценность: "сыновья верность, преданность той земле, где ты родился и осмыслил сам себя, тому народу, который вскормил и взрастил тебя, ... в тебе, как солнечный огонь в капле воды, отражается его многовековая история..." [6, с. 15–20]. В русле данного направления сегодня можно рассматривать концепцию Е. В. Бондаревской "Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности", где предусматривается осуществление воспитания на основе национальной культуры, питающей духовное и нравственное развитие человека [2, с. 29–35]. Е. В. Бондаревская связывает цель воспитания с воспитанием гражданина Отечества, центрированного на национальные ценности: историческую память, патриотические, гражданские и нравственные чувства, национальное самосознание, русский национальный характер и т. д.

Во втором направлении (А. А. Аронов, А. Н. Выршиков, М. Б. Заславская, Н. М. Конжиев) понятие "Отечество" рассматривается сквозь призму военно-патриотического воспитания. Выделяются такие компоненты, как "защитник Родины", "боевые традиции", "героическое прошлое и настоящее народа". В исследованиях данного направления Отечество – это Родина, "среда обитания людей, человеческой культуры", которую следует защищать, оборонять [3]. При этом личность – защитник Отечества – руководствуется идеей безопасности Родины, укрепления ее оборонного могущества, выражает готовность к ее защите. Приобщение молодежи к такому социально-политическому опыту, как защита Отечества, в основе которого лежит любовь к Родине, происходит при условии, когда они "осознают себя наследниками славных боевых традиций народа" [1]. В связи с этим боевые традиции включают в себе силу примера самоотверженного выполнения воинского долга старшими поколениями



и рассматриваются как важный источник героико-патриотического воспитания молодежи. В процессе изучения героического прошлого и боевых традиций народов нашей страны в борьбе с иноземными захватчиками перед преподавателем истории открываются широкие возможности для формирования исторического сознания, чувства гордости за свою Отчизну, нравственного воспитания молодежи. Важное воспитательное значение имеет полководческая деятельность Александра Невского, Дмитрия Донского, А. В. Суворова, М. И. Кутузова, М. Д. Скобелева, Г. К. Жукова.

В целом, представители военно-патриотического направления подчеркивают, что без формирования у граждан с раннего возраста патриотических чувств, неразрывной связи с народом, страной, готовности к реализации функции защиты Отечества не может быть сильного государства.

#### Тематический план спецкурса «Гражданское и патриотическое воспитание»

№ п/п	Разделы и темы	Лекции	Семинары
1.	Теоретические положения о гражданском и патриотическом воспитании.	2	2
2.	Исторические традиции гражданственности и патриотизма в российской педагогике (X – первая половина XIX в.)	2	2
3.	Основные тенденции развития теории и практики гражданского и патриотического воспитания в России во второй половине XIX – начале XX в.	2	2
4.	Гражданское и патриотическое воспитание в СССР в 1937 – 1945 гг.	2	2
5.	Динамика развития гражданского и патриотического воспитания в СССР в 1946 – 1964 гг.	2	2
6.	Гражданское и патриотическое воспитание в СССР в 1965 – 1985 гг.	2	2
7.	Гражданское и патриотическое воспитание в СССР периода «перестройки».	2	2
8.	Кризис гражданского и патриотического воспитания в России в 1991 – 1995 гг. и поиск новых направлений его развития.	2	2
9.	Возрождение идей гражданственности и патриотизма в России в 1995 – 2003 гг.	2	2
10.	Усиление гражданско-патриотической направленности воспитания и его отражение в фундаментальных и прикладных научно-педагогических исследованиях (2003 – 2015 гг.).	2	2

Обзор педагогической литературы показал, что необходима более детальная разработка педагогических аспектов понятий «Отечество», «патриотизм», «гражданственность», «гражданское и патриотическое воспитание», так как они

являются одними из ключевых в содержании современного образования и воспитания в вузе [4, с. 73–77]. Многообразие и своеобразие подходов к их содержанию подтверждают значимость рассматриваемой проблемы [5, с. 73–77].

Гражданское и патриотическое воспитание в настоящее время стало одним из важнейших направлений государственной политики, повседневной деятельности органов государственной власти, общественных организаций и образовательных учреждений. Высшим учебным заведениям в данном процессе принадлежит весьма существенная роль.

Автором статьи был разработан спецкурс «Гражданское и патриотическое воспитание» для студентов гуманитарных вузов и факультетов. Всего предложено 10 тем занятий. Занятия проходили на базе филиала Российского государственного социального университета в г. Калуге.

При рассмотрении **темы 1** «Теоретические положения о гражданском и патриотическом воспитании» студенты дают характеристику понятий «гражданин», «гражданственность», «гражданское воспитание», прослеживают связь гражданского самосознания с особенностями российского менталитета, с общинным сознанием. Затем они рассматривают понятия «патриотизм» и «патриотическое воспитание», их характеристику в научно-педагогической литературе, анализируют основные этапы развития теории гражданского и патриотического воспитания.

В рамках **темы 2** «Исторические традиции гражданственности и патриотизма в российской педагогике (X – первая половина XIX в.)» студенты прослеживают эволюцию понятия «Отечество» в российской педагогике и рассматривают современные подходы к раскрытию его содержания. Анализируется проблема преемственности в русской педагогике. Подчеркивается значение культурно-воспитательного идеала русских просветителей (М. В. Ломоносова, В. Н. Татищева, И.И. Бецкого, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева), а также учебных книг рассматриваемого периода. Особое внимание уделяется государственно-патриотической концепции С. С. Уварова, его пониманию национальной идеи и гражданско-патриотического воспитания. Целесообразно также рассмотреть гражданственность и патриотизм в понимании революционеров-демократов.

При рассмотрении **темы 3** «Основные тенденции развития теории и практики гражданского и патриотического воспитания в России во второй половине XIX – начале XX в.» студенты знакомятся с основными принципами гражданского и патриотического воспитания молодежи в России во второй половине XIX – начале XX в., а также с принципами единой трудовой школы и их значением для гражданского воспитания школьников. Рассматривается и анализируется роль общественно-полезного труда в гражданском и патриотическом воспитании школьников. В процессе проведения занятия целесообразно также использовать труды Н.К. Крупской о гражданском воспитании учащихся. Определенного внимания заслуживают процессы политизации и идеологизации советской школы в 20–30-е гг.

**Тема 4** «Гражданское и патриотическое воспитание в СССР в 1937–1945 гг.» предполагает изучение проблем воспитания советского патриотизма и анализ зарубежного опыта патриотического воспитания молодежи в рассматриваемый период, а также анализ содержания статей журнала «Советская педагогика», посвященных данной проблеме. Необходимо также проследить

взаимосвязь гражданского и военно-патриотического воспитания молодежи. Особого внимания заслуживает воспитательная работа в школах СССР в период военного времени [8, с. 76–85].

В рамках **темы 5** «Динамика развития гражданского и патриотического воспитания в СССР в 1946–1964 гг.» рассматриваются проблемы партийности советской педагогики, идейно-политического воспитания в советской школе в 1940–1950-е гг. Подчеркивается значение советского патриотизма как одной из основ советской морали. Также уделяется внимание основным принципам и методам нравственного воспитания советских школьников. Анализируются новые формы работы по гражданскому и патриотическому воспитанию детей и молодежи в СССР в 1960-е гг.

**Тема 6** «Гражданское и патриотическое воспитание в СССР в 1965–1985 гг.» предусматривает изучение роли предметов гуманитарного цикла в гражданском и патриотическом воспитании школьников. Рассматривается система воспитания советского патриотизма и пролетарского интернационализма, роль в ней школьных музеев и клубов интернациональной дружбы, комсомольских и пионерских организаций. Необходимо также отметить повышение идейности образования и воспитания как один из главных путей воспитания советского патриотизма и пролетарского интернационализма.

Изучая **тему 7** «Гражданское и патриотическое воспитание в СССР периода «перестройки»», необходимо отметить изменения в системе гражданского и патриотического воспитания, произошедшие в стране в 198–1991 гг., а также появившееся в это время разнообразие форм гражданского и патриотического воспитания молодежи. В этот период становится актуальной проблема создания научно обоснованной программы воспитания нового человека. Вместе с тем, к 1991 г. советская система гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи существенно ослабевает, что можно проследить по материалам публикаций в научно-педагогических журналах, прежде всего, в журнале «Советская педагогика».

**Тема 8** посвящена кризису гражданского и патриотического воспитания в России в 1991–1995 гг. и поиску новых направлений его развития. В рамках данной темы студенты анализируют влияние политических и экономических реформ на систему гражданского и патриотического воспитания молодежи. Особого внимания заслуживает новая Концепция воспитания учащейся молодежи, опубликованная в журнале «Педагогика» в 1992 г. Ее сущность и содержание студенты должны детально проанализировать. Необходимым этапом реформирования институтов образования и воспитания в России стало создание Российской Академии Образования. Интересно также проследить эволюцию детских организаций в России в начале 1990-х гг. и усиление роли Русской Православной Церкви в гражданском и патриотическом воспитании молодежи.

В рамках **темы 9** «Возрождение идей гражданственности и патриотизма в России в 1995–2003 гг.» студенты анализируют сущность и содержание государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 гг.», а также «Концепции патриотического воспита-

ния граждан Российской Федерации» 2003 г. Необходимо отметить возрождение государственной системы патриотического воспитания граждан России. Заслуживает внимания опыт российских общеобразовательных школ в области гражданского и патриотического воспитания в конце 1990 – начале 2000-х гг.

**Тема 10** посвящена усилению гражданско-патриотической направленности воспитания и его отражению в фундаментальных и прикладных научно-педагогических исследованиях (2003–2015 гг.). В рамках данной темы студенты знакомятся с публикациями журналов «Педагогика», «Народное образование», «Воспитание школьников», посвященных современным проблемам гражданского и патриотического воспитания. Особое внимание следует уделить усвоению целей, задач и принципов патриотического воспитания граждан в современной России. Необходимо также рассмотреть сущность и содержание гражданского и патриотического воспитания в интерпретации современных ученых-педагогов, проанализировать практические разработки современных педагогов в области гражданского и патриотического воспитания молодежи [9, с. 179–185].

В конце занятий подводятся их итоги, подчеркивается их значение для студентов как будущих специалистов в гуманитарной и социальной сферах.

#### Список использованных источников

1. Аронов, А. А. Воспитывать патриотов.: кн. для учителя / А. А. Аронов. – М.: «Просвещение», 1989. – 172 с.
2. Бондаревская, Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–35.
3. Выричков, А. Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе / А. Н. Выричков. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006. – 172 с.
4. Казаренков, В. И. Миссия педагога высшей школы / В. И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН. – 2008. – № 3. – С. 87–91.
5. Казаренков, В. И. Целостность университетской подготовки специалиста / В. И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М.: Изд-во РУДН, 2009. – № 2. – С. 73–77.
6. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М.: «Педагогика», 1990. – 286 с.
7. Сухомлинский, В. А. Родина в сердце / В. А. Сухомлинский. – М.: «Молодая гвардия», 1980. – 175 с.
8. Щеголев, А. А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в СССР в 1937 – 1945 гг. (по материалам журнала «Советская педагогика») / А. А. Щеголев // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 76–85.
9. Щеголев, А. А. Теоретические положения о гражданском и патриотическом воспитании / А. А. Щеголев // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы IV Международной научно-практической конференции. – М., 2011. – С. 179–185.

**ВИРТУАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО:  
ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНОГО  
ОБЩЕНИЯ МОЛОДЁЖИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ**

*О. Э. Аблам*

Институт подготовки научных кадров Национальной академии наук Беларуси, г. Минск, Республика Беларусь

*В этой статье автор исследует и анализирует проблемы межличностного общения людей в виртуальном пространстве; исследует феномен виртуальной культуры, принципом которой становится принцип информационной свободы, а результатом – духовный кризис личности. Пытаясь таким образом самоутвердиться и самореализоваться в виртуальном пространстве, обрести внутреннюю свободу и независимость от реальной жизни, человек попадает в ловушку виртуального общения и виртуальных взаимоотношений, – имя которой социальная сеть.*

*Ключевые слова: виртуальный мир, виртуальная культура, киберпространство, информационная свобода, невербальная информация, вымышленный образ, троллинг, кибермоббинг, согласованное сетевое самоубийство.*

**VIRTUAL LONELINESS: THE PROBLEM OF  
INTERPERSONAL COMMUNICATION IN SOCIAL  
NETWORK**

*In this article author well-researched and analyzed the problems of interpersonal communication of the peoples in virtual space; a well-researched phenomenon of virtual culture, the principle which become the principle of liberty of information, and the result is the spiritual crisis of personality. In this way attempt to assert oneself and so self-fulfillment in virtual space, acquired liberty and independence inside away from real life, the people hated in the snare of the virtual communication and virtual interrelations, – name which social network.*

*Tags: virtual world, virtual culture, cyberspace, freedom of information, non-verbal information, the fictional image, trolling, cyberbullying, consistent network suicide.*

Сегодня виртуальный мир компьютерных технологий – это своеобразный источник получения информации, область различных видов деятельности. Виртуальный мир сайтов, форумов. В сфере виртуальной реальности зарождается своя, виртуальная культура, принципом которой становится принцип информационной свободы [9, с. 43]. Новая форма культуры порождает и новые этические проблемы. Специалисты указывают на кризисные процессы в таких областях, как авторское право, частная жизнь в киберпространстве, цифровое неравенство. А. Дафф охарактеризовал современную ситуацию как «нормативный кризис, когда максимальная свобода не оборачивается высокой степенью ответственности, а создает вызовы морали и этике нового мира» [1, с. 23–24].

В виртуальном пространстве особенность электронной коммуникации, на первый взгляд, заключается в отрицании традиционной этики, «условностей», норм и запретов. Между тем, виртуальное общение имеет свой неписаный кодекс, свои формы «безграничной свободы» и независимости. [8]. Ведь виртуальная культура благодаря использованию информационных технологий, позволяющих огромным массам людей стать пользователями интернета, становится массовой, способной транслировать не только определённые достижения человечества, но и всевозможные предрассудки, суеверия, негативные социальные стереотипы, ложные и деструктивные для духовно-нравственной сферы человека идеи. Человек становится открытым для влияния «других» и воспринимает «истины», часто несущие в себе двойственные идеи и ценности.

Так чем же сегодня привлекает это магическое слово Интернет современную молодёжь и подростков? Увлечённость социальными сетями имеет множество как положительных, так и отрицательных моментов. Ведь специфические формы интернет-общения, обладают некоторыми особенностями. Рассмотрим некоторые из них:

1. Анонимность. Ведь если задуматься, – что нам известно о нашем виртуальном собеседнике в социальной сети? Немного информации, предусмотренной условиями регистрации. Сомнительный «статус», некоторые сведения анкетного характера, фото виртуального собеседника (в лучшем случае; в худшем – «аватар» – вымышленный образ или картинка), что, безусловно, недостаточно для адекватного восприятия личности. Кроме того, наблюдается презентация ложных сведений молодыми людьми, общающимися в виртуальном пространстве (преследование ряда корыстных целей). Таким образом, возникает другая особенность – аффективная раскрепощённость, ненормативность, безответственность участников общения. Человек в сети может проявлять большую свободу высказываний и поступков, так как риск разоблачения и личной отрицательной оценки окружающими сведён до минимума.

2. Создание образа. Создавая образ «виртуального друга», пользователь обязан помнить, что межличностное общение и восприятие в сетевом пространстве происходит в условиях отсутствия невербальной информации. Не видя собеседника в лицо, участники виртуального общения создают «виртуальный образ» (стереотип), формируя этот образ на основании особенностей его поведения и манеры общения в Интернете, и, зачастую, видя в виртуальном собеседнике то, что они хотят видеть (идеализация желаемых качеств в партнёре).

3. Добровольность и желательность контактов. Пользователь Интернета получает неограниченную возможность добровольно завязывать контакты или уходить от них, и может оборвать их в любой момент. Явный пример такого проявления активности среди пользователей – «увеличение списков друзей», с целью заслужить одобрение, популярность и приоритеты среди сверстников, и подобным образом самореализоваться в виртуальном пространстве.

4. Отсутствие эмоций. Затрудненность эмоционального компонента выражается в создании специальных значков (смайликов и стикеров) для обозначения эмоций или в описании эмоций словами.

...А ещё нам свойственно ставить множество скобок в конце оборванных фраз, – просто потому, что мы не можем закончить свою мысль... «Мы часто не находим слов и ставим смайлики. Мы боимся признаться, и ставим виртуальные сердца. На статус on-lane мы реагируем так, словно человек снова рядом с нами...», – написал на своей страничке один из пользователей социальной сети «В контакте»... Наболело... Таким образом, происходит подмена человеческих взаимоотношений и человеческих ценностей.

5. Стремление к ненормативному поведению. Иллюзорный, виртуальный мир становится более притягательным для пользователя. Он не только предоставляет возможность рассказать о своих переживаниях, но и предоставляет возможность доступа к личной информации других людей. Кроме того, размещая подробную (личную) информацию в социальных сетях, множество пользователей не понимают, что сведения, которые они разместили, могут найти и использовать кто угодно, это могут быть люди и не с благими намерениями. Убегая от реальных проблем в виртуальный мир, молодые люди, не осознавая это, начинают воспринимать его как часть реального.

Не секрет, что многие пользователи презентуют себя с иной стороны, чем в условиях реальной социальной нормы, проигрывают не реализуемые вне сети роли, сценарии, ненормативного поведения, то есть зачастую становятся заложниками виртуального имиджа. Таким образом, люди стараются самоутвердиться, особенно если в реальной жизни все не так безоблачно, как на страницах их профиля.

Взаимодействуя посредством online-переписки, люди забывают про личное общение. Со временем развивается своеобразная необходимость постоянного пребывания «в сети», уводя пользователя от реальных, жизненных проблем в зону отчуждения виртуального пространства.

Это проявляется в неограниченной возможности создавать в виртуальном мире ту жизнь, которая нравится, позиционировать те нормы, которые удобны для самого пользователя, формируемые внутри социальных сетей («зависимость от виртуальности») [2, с. 25].

Существует достаточно много негативных последствий вовлеченности в сеть [6; с. 12]. Это и сетевая зависимость, которая заключается в том, что человек обретает статус во взаимодействии внутри сети, и теряет его при завершении взаимодействия, возникают такие деструктивные модели поведения, как троллинг, кибермоббинг, согласованные сетевые самоубийства и т.д.

Но самым страшным проявлением сетевой активности в виртуальном пространстве, является духовная беспомощность и незащищенность пользователя в этом неизведанном, казалось бы, максимально близком и доступном для него мире.

Ценность человека в виртуальной вымышленной реальности очень неопределенна, она имеет множество смыслов. Эта социальная неопределенность способствует индивидуализации, обособленности человека, доходящей

до одиночества и социальной изоляции, становится основой проявления ряда девиантных форм поведения человека, которые пропагандируются на страницах сетей. [4].

Таким образом, происходит искажение и подмена ценностей человеческих качеств и чувств. Нравственные ценности во взаимоотношениях с другими людьми в виртуальном пространстве многообразны, непредсказуемы и противоречивы.

В виртуальном пространстве особенность электронной коммуникации заключается в отрицании традиционной этики, «условностей», норм и запретов. Однако виртуальное общение имеет свой неписаный кодекс, свои формы «безграничной свободы» и независимости [2; с. 22].

Ведь не случайно в 1994 г. появилась книга В. Ши «Нетикет» (V. Shea «Netiquette»), в которой сформулированы десять основных правил нетикета, то есть этикета для обитателей мировой сети: 1) помните, что вы говорите с человеком; 2) придерживайтесь тех же стандартов поведения, что и в реальной жизни; 3) помните, где вы находитесь в киберпространстве; 4) уважайте время и возможности других; 5) сохраняйте лицо; 6) помогайте другим там, где вы можете это делать; 7) не ввязывайтесь в конфликты и не допускайте их; 8) уважайте право на частную переписку; 9) не злоупотребляйте своими возможностями; 10) учитесь прощать другим их ошибки.

Виртуальная реальность жестока... жестока и безраздна, кто бы что ни говорил... Она даёт нам неограниченные возможности, но не способна исполнить все наши желания, в результате чего, становясь заложниками социальных сетей, мы оказываемся в искусственно созданной нами «зоне отчуждения»... в зоне отчуждения среди множества себе подобных...

Тема одиночества человека в мире людей преподносится в виртуальном пространстве в разных аспектах и с различных позиций. Для человека, погруженного в виртуальную реальность из-за одиночества в реальной жизни, предлагаемые варианты объяснения одиночества становятся катализатором негативных, и в ряде случаев деструктивных изменений в его духовной, социальной, психологической сферах жизнедеятельности [5].

Сеть, являясь виртуальным пространством, не способна давать ту гамму чувств, которая необходима человеку для нормального функционирования, и информационная эпоха порождает новые несвободы [3; с. 402–403].

1. Стирание традиционных ограничений. Социальные сети способствуют преодолению статусных различий между представителями разных слоев общества [11]. При этом следует подчеркнуть, что участники коммуникации с разным статусом в большинстве случаев не заинтересованы в переводе виртуальных контактов в реальные.

2. Формирование самобытной культуры общения. Общение в социальных сетях уже стало определенным жанром коммуникации, который за непродолжительное время сформировал собственную систему правил поведения, культуру, к которой все постоянные участники такого общения в разной степени причастны [11]. В психологической сфере общение в социальных сетях имеет важное преимущество, которое заключается в том, что оно не накладывает на



своих участников дополнительных обязательств, которые возникают в случае реального общения.

3. «Плавающий» статус участников коммуникации. Аудитория социальных сетей делится на три неравные категории: те, кто является создателем контента; те, кто преимущественно является активным участником обсуждений и с помощью своих комментариев также влияет на развитие той или иной темы; те, кто присутствует в сети нерегулярно и в основном использует данный ресурс для общения с теми, кого знает в реальной жизни, изредка принимая участие в дискуссиях и просматривая чужие страницы. 4. Особенности взаимодействия текстового и визуального контента. Если в классическом представлении текста визуализация образов следовала за текстом (иллюстрации), то для контента социальных сетей характерна обратная закономерность – текст (комментарий) следует за «картинкой» [11]. Текст и изображение, по меньшей мере, выступают на равных, причем у визуального образа больше шансов на самостоятельную жизнь, тогда как текст без изображения практически мертв.

5. Психологический эффект. Популярность социальных сетей и связанный с этим «эффект привыкания» обусловлена ещё и тем, что в этой среде человек получает гораздо большее количество проявлений одобрения со стороны общества, чем в реальной жизни. [11] Даже незначительное количество «лайков» личных фотографий, комментариев, высказываний со стороны «друзей» (со многими из которых человек может быть и не знаком лично) повышают самооценку, улучшают настроение, помогают выйти из депрессивного состояния.

У современного человека, интегрированного в пространство социальных сетей, фактически потеряна сфера приватного: любой факт только тогда становится частью реальности, когда о нем знает кто-то ещё (причем качество знающей аудитории не имеет большого значения). Этим объясняется погоня за количеством виртуальных «друзей» в социальных сетях (чем их больше, тем социально успешнее владелец страницы).

В «паутине социальных сетей», виртуальных контактов важно быть в чем-то особенным, индивидуально окрашенным, «творческой личностью» [7]. Основными характеристиками общения в социальных сетях является поверхностность, нестабильность, постоянная сменяемость («обновляемость») состояний и предпочтений. В такой среде активно формируются и транслируются суррогаты традиционных чувств, ценностей («дружба», «любовь» и т. д.) и знаний.

В виртуальном пространстве каждый выбирает себе «площадку» – своеобразную «нишу» для реализации своих желаний и потребностей – блог, форум, всевозможные чаты и т.д. [7] Заходя на эти ресурсы, мы автоматически очерчиваем круг своих интересов. Мы начинаем принадлежать целому сообществу людей; обмениваемся мнениями по разным темам, определяя людей как близких или далёких нам, узнаем их «имена» и ту информацию, которую они готовы предоставить о себе.

Сеть делает взаимодействие своих пользователей более безопасным, то есть даёт возможность обойти некоторые формальности, в киберпростран-

стве каждый может обдумать свои ответы и контролировать эмоции. Парадоксальной особенностью виртуального общения является как бы его отсутствие (обмен сообщениями с разными людьми на общие темы). Безусловно, и в сетевом общении может иметь место осознанная или бессознательная, инстинктивная фильтрация потенциальных контактов. К таким мотивам можно отнести внешний вид собеседника (фото, аватар), его «полезность», увлеченность его идеями и мыслями, общие интересы, стремление найти что-то общее, даже количество его постов на ваши сообщения.

Бессознательные мотивы так же влияют на стремление к виртуальному общению, когда Ваш киберсобеседник удовлетворяет скрытые потребности, например, повышает самооценку в результате советов и т.д. Иногда подобное общение становится более приватным, когда несколько человек в киберпространстве обмениваются информацией, закрытой для широкой аудитории (личные сообщения). Подобный тип общения основан на доверии к сетевому собеседнику.

Как бы ни была упорядочена реальная жизнь, виртуальный мир привлекателен своим разнообразием, яркостью, свободой. В Сети каждый – особенный: такого «ника», как у него (имя в реальности) больше нет нигде (об этом позаботилась система проверки и фильтрации самой Сети), и его аватар (информация о пользователе) – «только его», сугубо личная.

Однако, за всем этим кроется и определённая опасность: попав в виртуальный мир, можно не вернуться обратно. Однажды может показаться, что виртуальность, – единственное пространство, ради которого стоит жить, а все остальное – суэта.

Ведь, как показывает опыт, интернет-зависимость является не только психологической, но и экзистенциальной проблема. Поэтому виртуализацию сферы общения, социального взаимодействия, по-видимому, можно рассматривать в качестве зоны наибольшего риска в информационную эпоху, которая принципиально изменяет сложившиеся тысячелетиями формы передачи опыта, традиций, ценностей [10, с. 103–104].

#### Список использованных источников

1. Баева, Л. В. Экзистенциальные риски информационной эпохи// Информационное общество./ Л. В. Баева. – М. – 2013. Вып. 3. – С. 18-27.
2. Барышев, Р. А. Киберпространство как зона отчуждения / Р. А. Барышев, М. В. Румянцев // Вестник Новосибирского гос. ун-та. – Новосибирск. – 2008. Серия: Философия. – Т. 6. – № 1. – С. 34–36.
3. Белинская, Е. П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты. В кн.: Образование и информационная культура / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина. – М.: Центр социологии образования. – 2000. – С. 395–431.
4. Гарабурда, А. А. Реальная и виртуальная жизнь современной молодежи / А. А. Гарабурда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsl.schools.by/other-user/>. – Дата доступа: 18.08.2015.

5. Кубанова, А. З. Я есть, ты – есть. Есть? К вопросу одиночества в Сети / А. З. Кубанова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – [www.pglu.ru/lib/publications/](http://www.pglu.ru/lib/publications/). – Дата доступа: 18.08.2015). – Пятигорск. – 2012.

6. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности / Л. В. Маррица [и др.] // Петербургский психологический журнал. – СПб., 2013. – № 5. – С. 1–15.

7. Левицкая, Л. В. Социальная самоизоляция: предпосылка или следствие компьютерной зависимости? / Л. В. Левицкая, А. А. Макурин // Концепт / Современные научные исследования. Выпуск 3 [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://e-koncept.ru/2015/>. – Дата доступа: 18.08.2015. – 2015.

8. Пономарёв, П. Социальные сети – протест, свобода или безумие? [Электронный ресурс] / П. Пономарёв. – Режим доступа. – <http://psyfactor.org/>. – Дата доступа: 18.08.2015. – М., 2010.

9. Царева, А. В. Человек в сети: смена веб-поколений / А. В. Царева // Журнал Социологии и социальной антропологии. Тематический номер «Сети в глобальном мире» / А. В. Царева. – М., 2012. – Т. XV, № 5 (64). – С. 36–55.

10. Цой, Н. А. Феномен интернет-зависимости и одиночество. // Социологические исследования / Н. А. Цой. – М., 2011. – № 12. – С. 98–107.

11. Филь, М. Влияние феномена «социальных сетей» на процессы самоорганизации общества / М. Филь // Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://www.isras.ru/>. – Дата доступа: 18.08.2015. – М., 2012.

УДК 378

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

М. М. Борисова

МГПУ Институт педагогики и психологии образования,  
г. Москва, Российская Федерация

*В статье рассматриваются вопросы становления профессиональной идентичности студентов в процессе летней педагогической практики. Автор раскрывает программу подготовки вожатых для работы с временным детским коллективом.*

*Ключевые слова:* летняя педагогическая практика, профессиональная идентичность, профессиональная деятельность, профессиональный стандарт.

## FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF SUMMER TEACHING PRACTICE

*This article deals with the formation of professional identity of students in the course of the summer teaching practice. The author reveals the training of counselors to work with a temporary children's groups.*

*Keywords:* summer teaching practice, professional identity, professional activity, professional standard

В настоящее время возрастает необходимость в высококвалифицированных специалистах, осознающих значимость своей профессии. Современный

профессионал должен обладать максимально выраженными профессиональными качествами, четко идентифицировать себя со своей профессией и выполняемыми профессиональными функциями. В связи с этим проблема профессиональной идентичности личности приобретает особую значимость.

Необходимость введения понятия «профессиональная идентичность», – по мнению Ю. П. Поваренкова, – вызвано тем, что профессиональное становление личности является ведущей формой обретения (развития, формирования) идентичности.

Профессиональная идентичность – это часть профессионального «Я», которая содержит представления человека о себе как о специалисте, принадлежности к определенной профессиональной группе (с определенными нормами и ценностями), испытывающем от этого положительные эмоции и чувства, имеющем модель для отождествления и способным на основе этого прогнозировать свое профессиональное будущее и самостоятельно принимать профессиональные решения [2].

Превращение индивида в профессионала относится к категории фундаментальных научных проблем, непреходящая актуальность которой определяется высокой значимостью профессиональной деятельности и для общества, и для каждого индивида. В рамках концепции профессионального становления личности, предложенной Ю. П. Поваренковым, превращение индивида в профессионала рассматривается как процесс формирования субъекта профессионального пути, способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития в целом.

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г.) [3] возрастает необходимость в специалистах, осознающих значимость своей профессии.

Перед молодыми людьми, начинающими профессиональную деятельность, возникает необходимость постоянного углубления полученных в процессе обучения в вузе профессиональных знаний и подтверждения своего профессионализма. Поэтому процесс обучения в вузе должен быть ориентирован на профессиональное саморазвитие и самоизменение личности студентов, под которыми понимается сложный диалектический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально – трудовой среде своего развития, формирование профессиональных планов и намерений в профессиональном выборе и образе себя как профессионала. А для этого человек должен проверить свои возможности в ходе профессиональной деятельности, сформировать устойчивое положительное отношение к себе как к субъекту труда, т.е. идентифицировать себя с профессией [2].

Педагогическая практика является связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной работой в образовательных организациях всех типов и видов. Педагогическая практика в отличие от теоретического обучения с его высокой степенью научного обоб-

щения характеризуется большой конкретностью. Она выступает как основа познания, дополняет и обобщает теоретические знания студентов, подводит вплотную к анализу, научному поиску и обобщению педагогического опыта, раскрывает общественную значимость профессии, формирует необходимые профессиональные умения, навыки, укрепляет положительные мотивы обучения в вузе (Е. Г. Саливан [4]).

Педагогическая практика является одним из важнейших компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов в университете. Это составная часть учебного процесса, имеющая целью научить студентов-бакалавров творчески применять в практической деятельности научно-теоретические знания и практические навыки, способствовать развитию у будущих учителей интереса к научно-исследовательской работе.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование» (квалификация (степень «бакалавр») и по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень «бакалавр») выделяется учебная и производственная практики, являющиеся обязательными и представляют собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально – педагогическую подготовку обучающихся. В рамках учебной или производственной (педагогическая) предусматривается летняя психолого-педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях [5].

Практика в летний период прививает «вкус» педагогической деятельности, становится для студентов – практикантов своеобразным трамплином и подтверждением правильности сделанного выбора. Целью педагогической практики является обеспечение формирования педагогической компетентности обучающихся в работе с временным детским коллективом.

Работа с временным детским коллективом в период летней практики важный этап в профессиональном становлении студента. Под временным детским коллективом А. Н. Лутошкин понимает малую группу подростков, объединенных в целях организации их жизнедеятельности в условиях детского лагеря. Временный детский коллектив это складывающийся, вновь формирующийся коллектив, находящийся все время в динамике, в движении [1].

Для подготовки практиканта к этому виду деятельности в Институте педагогики и психологии образования ГБОУ ВО МГПУ Лабораторией комплексных программ социализации детей и молодежи разработана программа подготовки «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом». Программа «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» организуется раз в неделю, в течение 72 часов, в учебных аудиториях института, на базе образовательных организаций г. Москвы, располагающих достаточной материально-технической оснащенностью и высококвалифицированными педагогическими кадрами.

Необходимость преподавания данного курса обусловлена его особой функциональностью: он выступает завершающим звеном в системе профессиональной подготовки педагогов. Курс является практико-ориентирован-

ным. Он призван подготовить студентов-бакалавров к прохождению летней практики в лагерях любого типа (детский оздоровительный центр, загородные и городские учреждения отдыха и развития детей, спортивно-оздоровительные, трудовые и другие учреждения для детей).

*Задачами курса являются:*

- приобретение умений и навыков самостоятельной работы с детским и юношеским коллективом в условиях летних каникул;
- применение в процессе развития и воспитания детей разных возрастов усвоенных в университете знаний и педагогических технологий;
- обеспечение условий для творческой и профессиональной самореализации студента как будущего учителя – воспитателя;
- выработка у студентов собственного стиля профессиональной деятельности;

развитие профессионального мышления студентов и устойчивого интереса к педагогической деятельности;

- развитие умений аналитического восприятия педагогической деятельности в образовательном процессе детского оздоровительного лагеря (ДОЛ).

Важно сделать так, чтобы подвести студента-бакалавра к осознанию особой значимости сложности работы педагога с временным детским коллективом. Он должен приобрести профессиональную компетентность в объеме следующих знаний:

- нормативно-правовых основ деятельности вожатого;
- целей и задач оздоровительной и воспитательной работы с детьми и подростками;
- логики, форм и содержания лагерной смены;
- специфики педагогического воздействия на ребёнка в различные периоды его развития;
- технологии организации индивидуальной и совместной деятельности детей и подростков;
- о высокой социальной значимости педагогической профессии.

*Студент должен уметь:*

- использовать полученные знания на практике при работе с временным детским коллективом в условиях летнего отдыха;
- составлять план оздоровительной и воспитательной работы на лагерную смену и на каждый день с учетом интересов и индивидуальных особенностей детей;
- организовывать самоуправление в коллективе и направлять его деятельность; создавать условия для самостоятельности детей и подростков;
- использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
- применять педагогические технологии в различных ситуациях с детьми и подростками;
- организовать совместную и индивидуальную деятельность детей и подростков в соответствии с возрастными нормами их развития;
- организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую;

- реализовывать творческий потенциал каждого ребенка;
- ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;
- устанавливать педагогически правильные отношения с детьми и подростками, с коллегами;
- организовать взаимодействие с родителями по вопросам развития детей и подростков;
- педагогически осмысливать и анализировать опыт своей педагогической деятельности.

*Студент должен владеть:*

- практическими умениями и навыками по организации разнообразной деятельности детей и подростков в летний период;
- технологиями педагогической деятельности;
- способностью к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий;
- способностью осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей и подростков;
- способностью эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития детей и подростков.

Содержание программы «Подготовка вожатых для работы с временным детским коллективом» состоит из следующих модулей:

- «Методическая подготовка к работе в ДОЛ»,
- «Организационный период жизни временного детского коллектива»,
- «Основной период жизни временного детского коллектива»,
- «Заключительный период жизни лагерной смены».

В теоретической части первого модуля «Методическая подготовка к работе в ДОЛ» студентам-бакалаврам раскрываются следующие темы: история и традиции лагерного движения, виды лагерей, детский оздоровительный лагерь как воспитательная система. Студентов знакомят с нормативно-законодательной базой, регламентирующей содержание и организацию режима работы стационарных учреждений отдыха и оздоровления детей. На занятиях студенты знакомятся с вожатским составом лагеря, нормативно-правовыми основами деятельности вожатого, кодексом поведения вожатого. Им раскрывается характеристика личностных качеств вожатого, техника безопасности при работе с детскими коллективами, оказание первой медицинской помощи. На лекционных занятиях внимание студентов-бакалавров обращается на возрастные психологические и физиологические особенности детей и подростков, основы конфликтологии, становления и этапы развития коллектива, методику организации досуговой деятельности детей и подростков, логику и содержание лагерной смены. В рамках практических занятий первого модуля у студентов-бакалавров формируются первичные навыки оказания первой медицинской помощи, предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций.

Во втором модуле «Организационный период жизни временного детского коллектива» на лекционных занятиях студентам раскрываются условия рабо-

ты в детском оздоровительном лагере, дается характеристика временной детской группы, рассматриваются инструктивные производственные совещания педагогического коллектива, составление плана работы группы детей. При проведении практических занятий со студентами отрабатываются навыки организации и проведения игровых событий жизни лагеря, упражнений на знакомство, сплочение, командоформирование и выявление лидерских качеств, проигрывание конфликтных ситуаций в различных ролях.

Третий модуль «Основной период жизни временного детского коллектива» в рамках теоретического обучения раскрывает студентам-бакалаврам специфику основного периода смены лагеря, логику и алгоритм построения тематического дня, методику конструирования и организации коллективного творческого дела, игровую деятельность в лагере, методику организации и проведения игр и отрядных огоньков. Практическая часть третьего модуля включает в себя: оформительский и песенный практикум, разработку и проведения коллективной творческой деятельности (КТД), вариантов тематических дней в лагере, проведение со студентами вариантов огонька, ролевых и подвижных игр, квестов, личностно – ориентированных тренингов, разработку и планирование социальных проектов.

Теоретическая часть четвертого модуля «Заключительный период жизни лагерной смены» знакомит студентов с организацией заключительного периода лагерной смены, подведения итогов смены, закрытия смены, анализом смены. На практических занятиях четвертого модуля студенты проигрывают прощальные ритуалы, демонстрируют приобретенные знания и навыки.

Для реализации программы курса наиболее оптимальными организационными формами обучения следует считать лекции-презентации, практические занятия, мастер-классы, тренинги, встречи с представителями детских оздоровительных лагерей, творческие мастерские.

Формой итоговой аттестации служит тестирование уровня знаний и проведение студентами зачетных мероприятий в выездном инструктивном лагере.

Таким образом, становление профессиональной идентичности будущих педагогов в процессе летней педагогической практики будет успешным при выполнении следующего комплекса организационно-педагогических условий:

- формирование положительной мотивации студентов на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летнего отдыха;
- совершенствование специальной подготовки студентов в прохождении летней практики;
- обеспечение оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов в период летней практики.

#### Список использованных источников

1. Лутошкин, А. Н. Как вести за собой: Старшеклассникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.



2. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160с.

3. Профессиональный стандарт. Педагог. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 24 с.

4. Саливан, Е. Г. Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления: автореф. дисс. .... канд. пед. наук / Е. Г. Саливан. – Комсомольск-на -Амуре, 2005. – 24 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 0500400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») // Министерство образования и науки Российской Федерации: [сайт] URL:минобрнауки.рф.

УДК 378.2

## ДИАЛОГ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Л. М. Даукиша

Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

*В статье диалог рассматривается как условие формирования толерантности студентов-психологов. Описываются результаты эмпирического исследования взаимосвязи коммуникативной толерантности и макиавеллизма студентов-психологов. По итогам исследования делается вывод о том, что на становление толерантного сознания и толерантного поведения будущего психолога можно эффективно повлиять посредством формирования у него установок на диалог.*

*Ключевые слова:* диалог, толерантность, макиавеллизм, студенты-психологи.

## DIALOGUE AS A FACTOR OF PSYCHOLOGY STUDENTS' TOLERANCE DEVELOPMENT

*The author of the article considers the dialogue as a factor of psychology students' tolerance development. The results of interrelations between communication competence and Machiavellianism of psychology students are described. It is concluded that we can develop tolerant consciousness and tolerant behaviour in future psychologists by attitudes toward dialogue.*

*Key words:* dialogue, tolerance, Machiavellianism, psychology students.

Е. Е. Сапогова отмечает: «... самая лучшая передача знаний случается тогда, когда учитель...ничему специально не учит, а просто является примером проживания своей жизни как профессионала.

Сократические диалоги при обучении психологии создают то особое профессиональное межличностное пространство, в котором все может быть «додумано до конца», ко всему могут быть подобраны подходящие слова, работающие в самосознании, а не стоящие там заученными мертвыми блоками. В этом пространстве создается «бытийное равенство» учителя и обучающихся, в котором только и может осуществляться профессиональное развитие как некий путь внутри себя. Здесь возможно экзистенциальное «заглядыва-

ние друг в друга» в котором сопереживаются взаимные личностные символы, сопоставляются культурные и профессиональные «словари», моделируется особая «топография» профессионального роста, вдыхается «атмосфера взаимной индукции мысли» и переживания» [7, с. 35].

В отечественной психологии представлен опыт Т. Ю. Коренюгиной изучения роли духовно-ориентированного диалога в психологической подготовке специалистов помогающих профессий. В ее исследовании рассмотрены признаки актуализации внутреннего диалога студентов, к которым относятся непосредственные эмоциональные реакции студентов, сопровождающие их высказывания; личная заинтересованность, проявляющаяся в неоднократном возвращении к обсуждению значимых тем; изменение отношения к получению профессионального образования; возникновение творческой активности в разработке и реализации проектов. У студентов появляются научно-исследовательские, социальные, практико-ориентированные проекты, реализация которых способствует развитию ценностного отношения к жизни и к человеку [5].

Субъект диалога является эталоном зрелой, психически здоровой личности, имеющей мужество быть собой. Участие в диалоге предполагает самодисциплину, отказ от использования манипулятивных установок и доминантных форм поведения. В качестве противоположных полюсов по отношению к диалогу рассматриваются такие виды общения как «субъект-объектное», «императивное», «доминантное», «монологическое», «манипулятивное».

Склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях западные психологи называют макиавеллизмом. Макиавеллизм отражает неверие субъекта в то, что большинству людей можно доверять, что они альтруистичны, независимы, обладают сильной волей. Субъект скрывает свои подлинные намерения, вместе с тем с помощью ложных отвлекающих маневров он добивается того, чтобы партнер, сам того не осознавая, изменил свои первоначальные цели.

Ряд исследователей рассматривают диалог и диалогическое мышление как один из существенных механизмов формирования и развития подлинной толерантности, а диалогизм как принцип толерантного мышления [2; 4; 6]. Необходимо отметить позицию Г. С. Кожухарь, согласно которой психологическая сущность толерантности субъекта межличностного общения заключается в готовности воспринимать другого человека и вступать с ним в отношения посредством диалога как с собеседником в результате преодоления эмоционально-когнитивного диссонанса. Толерантность проявляется в стремлении личности достичь взаимного понимания и согласования мотивов, установок, ориентаций, не прибегая к насилию, подавлению достоинства другого человека, но используя гуманитарные возможности: диалог, разъяснение, сотрудничество [3].

Одной из значимых компетенций для будущих психологов является толерантность, как готовность к пониманию и вступлению в диалог с человеком, вызывающим негативную реакцию на основе уважения, принятия, открытости, внимания. Студенты-психологи в период получения специальности

должны научиться проявлять толерантность в межличностном общении и взаимодействии с различными людьми, независимо от их социально-психологических, демографических и культурных особенностей. Очевидно, что от знаний о предпочтительности толерантного поведения до реального толерантного взаимодействия социальных субъектов весьма значительное расстояние. Человек может внимательно выслушать наши рассуждения о пользе толерантности и даже согласиться с определенными доводами, но в ситуации, требующей не рассуждения, а действия, он (осознанно или неосознанно) будет воспроизводить, привычные для него модели поведения. Следовательно, чтобы научить человека быть толерантным, необходимо не только сообщить ему определенный объем знаний о толерантности, но и сформировать у него установку на толерантность. Развитие коммуникативной толерантности будущих психологов предполагает формирование диалогических установок во взаимодействии с другими, формирование осознанного контроля своих эмоций, мыслей, поведения, психических состояний, которые отвечают за позитивное отношение к другим людям в межличностном и профессиональном общении.

Эти теоретические положения выступили в качестве основания для поиска ответов на вопросы: каким образом связаны между собой коммуникативная толерантность студентов-психологов и их макиавеллизм, и каков характер этой взаимосвязи.

Выборку нашего исследования составили студенты факультета психологии Гродненского государственного университета имени Я.Купалы в возрасте от 19 лет до 21 (53 человека). В качестве методов сбора эмпирического материала нами были использованы Мак-шкала (в адаптации В.В.Знакова) [1] и методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В.Бойко) [8]. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В.В.Бойко, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Пункты опросника В.В.Бойко сгруппированы в девять шкал: 1. неприятие или непонимание индивидуальности другого человека; 2. использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей; 3. категоричность или консерватизм в оценках других людей; 4. неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров; 5. стремление переделать, перевоспитать партнеров; 6. стремление подогнать партнера под себя, сделать его «удобным»; 7. неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности; 8. нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; 9. неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других [8]. В психологии чаще принято диагностировать и исследовать негативные проявления и негативный полюс личности, поэтому и аспекты толерантности исследуются, как правило, через обратную сторону толерантности – интолерантность.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена).

Проведенное исследование показало, что неприятие или непонимание будущими психологами индивидуальности другого человека (шкала 1) тесно связано с макиавеллизмом ( $p < 0.001$ ). В исследовании получены результаты, которые указывают на тесную связь использования себя будущими психологами в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей (шкала 2) и их склонностью манипулировать другими людьми ( $p < 0.001$ ). Менее тесная связь выявлена между неумением скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров (шкала 4) и проявлением манипулятивных установок в поведении ( $p < 0.01$ ). Обнаружена статистически значимая связь между категоричностью или консерватизмом в оценках других людей (шкала 3) и стремлением студентов-психологов манипулировать ими ( $p < 0.05$ ). Результаты исследования свидетельствуют о том, что чем в большей степени будущие психологи стремятся переделать, перевоспитать партнеров по взаимодействию, тем в большей степени они склонны манипулировать другими ( $p < 0.05$ ). Стремление будущих психологов подогнать партнера под себя, сделать его «удобным» (шкала 6) связано с их склонностью манипулировать другими людьми ( $p < 0.05$ ).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что манипулятивные установки в поведении студентов-психологов достаточно тесно связаны с неприятием и непониманием будущими психологами индивидуальности другого человека, использованием себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей. Студенты-макиавеллисты характеризуются категоричностью и консерватизмом в оценках других людей, не умеют скрывать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров по общению, стремятся подогнать партнера под себя и перевоспитать его.

Толерантность – это одна из универсальных ценностей современного общества и важнейшее условие профессионализма современного специалиста. Изучение связи толерантности и макиавеллизма у будущих практических психологов позволяет внести существенный вклад в оптимизацию процесса подготовки специалистов этого профиля. На становление толерантного сознания и толерантного поведения будущего психолога можно эффективно повлиять посредством формирования у него установки на диалог.

#### Список использованных источников

1. Знаков, В. В. Методика исследования макиавеллизма личности / В. В. Знаков. – М.: Смысл, 2001. – 20 с.
2. Власова, И. В. Толерантность и коммуникация: динамика взаимодействия / И. В. Власова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер.12. – Вып. 3. – Ч.1. – С. 145–152.
3. Кожухарь, Г. С. Проблема толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 3 – 12.
4. Кожухарь, Г. С. Соотношение толерантности и идентичности у студентов-психологов / Г. С. Кожухарь // Психологический журнал. – 2009. – № 6. – С. 40–49.

5. Коренюгина, Т. Ю. Роль духовно-ориентированного диалога в психологической подготовке специалистов помогающих профессий / Т. Ю. Коренюгина. – Новочеркасск: ЮРГТУ. – 2007. – 47 с.

6. Рудыхина О. В. Психологические особенности толерантного студента / О.В.Рудыхина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер.12. – Вып. 2. – Ч. 2. – С. 164–170.

7. Сапогова, Е. Е. Психолог в современной России: ожидания общества и самовосприятие / Е. Е. Сапогова // Возрастная, педагогическая и коррекционная психология: Сборник научных трудов: Выпуск 2. – Минск, 2000. – С. 27–38.

8. Солдатова, Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

УДК 378

## ВЫСШАЯ ШКОЛА: СЕМООБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова  
г. Москва, Российская Федерация

*В статье раскрываются проблемы развития семообразования в современной высшей школе. Определена значимость семообразования как средства профессиональной подготовки и самосовершенствования личности студента; представлены различия между семообразованием и самостоятельной работой; раскрыты возможности интеграции университетского образования и семообразования; обозначены резервы авторских курсов для эффективной реализации процесса семообразования в университетской системе подготовки специалиста; определены причины, снижающие уровень развития семообразования как компонента университетской подготовки специалиста.*

*Ключевые слова:* университетское образование и семообразование студентов, подготовка специалистов, интеграция, авторские курсы.

## HIGHER EDUCATION: SELF-EDUCATION IN SYSTEM OF PREPARATION OF SPECIALISTS

*The article describes the specific development of self-education in the field of higher education. Defined the significance of self-education as a means of professional preparation and self-improvement of individual student; also article describes the differences between meaning of the "self-education" and "self-study"; possibilities of integration of academic education and self-education are describes in this text; indicated about reserves of copyright courses aimed at effective realization of process of self-education in the field of university system of professional preparation; It is also written about causes of the decline of level of development of self-education as a component of preparation of specialist in the university.*

*Key words:* university education and self-education of students, preparation of specialist, integration, copyright courses.

Развитие современного государства ориентирует все социальные институты на поиск инновационных способов деятельности. Центральное место в условиях информационного общества занимает высшая школа, где тесно

интегрированы наука и образование, обеспечивающие устойчивое развитие государства и личности.

В условиях интенсивно обновляющегося общества, высшая школа решает ряд стратегических задач – профессионализацию (подготовка профессионально компетентных людей, обладающих фундаментальными и прикладными знаниями и способами деятельности); социализацию (гармонизация отношений человека с природно-социальным миром через освоение современной картины мира, развитие национального самосознания человека, приобретение им базового образования, позволяющего адаптироваться в социуме) молодежи; развитие у нее опыта самореализации (освоении человеком творческого стиля жизнедеятельности). Решение таковых становится возможным только при включении студентов в семообразовательную деятельность.

В высшей школе взаимосвязь образования и семообразования существовала всегда, но на данном этапе развития информационного социума семообразовательная деятельность студентов становится важнейшим компонентом системы университетской подготовки специалистов. Данная взаимосвязь ориентирует будущего специалиста, не только на освоение знаний и умений в своей профессиональной области, но формирование опыта творческой деятельности, а также, опыта эмоционально-ценностного отношения к окружающему природно-социальному миру, развития навыков управления собой. В этих условиях развитие личности, способной к самопознанию, семоорганизации, самоконтролю и самореализации; личности которые умеют управлять собой и своей жизнедеятельностью.

Важнейшим средством самосовершенствования молодого человека становится семообразовательная деятельность. Таковая способствует развитию различных сфер личности – интеллектуальной, волевой, эмоциональной, мотивационной и других. Для реализации механизмов семообразования необходимо соответствующее образовательное пространство. Создание данного пространства, в котором реализуется семообразовательная деятельность будущих специалистов, является важной задачей высшей школы.

В разных областях науки проводятся исследования проблемы семообразования студенческой молодежи (философии, социологии, педагогике, психологии). Практика семообразования студентов современной высшей школы выявляет как позитивные, так и негативные стороны осуществления данного процесса будущими специалистами. Нередко самостоятельная деятельность студентов, рассматривается педагогом не как компонент системы подготовки специалиста, а как одна из форм обучения студентов, ориентированная не на развитие у студентов интереса к семообразованию, потребности в семообразовании, а на выполнение студентами отдельных самостоятельных заданий. Однако, самостоятельная работа является лишь составляющей семообразования. К сожалению, семообразования чаще всего рассматривается преподавателями только с позиции интеллектуального труда (как занятия «интеллектуалов»), как средство развития только интеллектуальной сферы. Но семообразование имеет значительный потенциал для развития как интеллектуальной, так волевой, эмоциональной и мотивационной сфер личности,

моральных качеств человека. «В современных условиях университетские выпускники должны уметь ставить задачи, управлять процессами и просчитывать последствия принимаемых решений» [1; 40]. И самообразование обладает большим ресурсом для совершенствования профессиональной подготовки специалиста и развития его личности.

В совокупности с качественной передачей студентам знаний и умений по учебной дисциплине, преподавателю вуза целесообразно систематически развивать у будущих специалистов готовность к самообразованию. Для этого необходимо обучать студенческую молодежь основам научной организации умственного труда, включая вопросы планирования и организации самообразования, контроля самообразовательной деятельности. Освоение студентами, учебных знаний и умений в совокупности со знаниями и умениями по управлению самообразовательной деятельностью с развитием у них опыта самообразования стимулирует у будущих специалистов творческую активность, социальную инициативу и ответственность, т. е. те качества которые необходимы для успешной профессиональной работы и жизнедеятельности человека. Осознанием молодежью значимости самообразования для личностного развития и карьерного профессионального роста позволяет повышать качество подготовки специалистов любого профиля. В системе учебной работы по нормативным учебным программам, а так же по программам авторских спецкурсов преподавателю целесообразно осуществлять различные виды и формы интеграции процессов образования и самообразования. В условиях плановой интеграции данных компонентов университетской подготовки специалистов, становится возможным показать студентам ценность самообразования позволяющей расширять и углублять профессиональные и общеобразовательные знания и умения. При этом педагог имеет возможность обнаружить и использовать в подготовке специалистов новые функции и свойства интегрируемых компонентов - образования и самообразования. Интеграция аудиторной и внеаудиторной деятельности позволяет повысить эффективность развития у студента потребности в самообразовании. В условиях интенсивного обновления высшего образования возрастает роль внеаудиторной деятельности студентов, в том числе, самообразовательной. При интеграции аудиторной и внеаудиторной расширяются и углубляются содержание, формы, методы учебной деятельности что стимулирует у студентов потребность заниматься самообразованием вне вуза. Интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности создает условия для творческой активности будущих специалистов, стимулирует у них ответственность и трудолюбие, интенсифицирует неформальную совместную учебно-познавательную и научно-исследовательскую деятельность педагогов и студентов.

Практика высшей школы показывает, что преподаватели многих вузов не осуществляют целенаправленную систематическую интеграцию данных видов деятельности с аудиторной деятельностью, слабо реализуют интеграционные потенциалы научно-исследовательской, учебной и производственной деятельности вузовской молодежи. У будущих специалистов слабо развивается потребность в целостном восприятии научного знания, возможностей ис-

пользования в практической деятельности не только знаний, полученных ими на учебных занятиях, но также приобретенных в процессе научного поиска и экспериментальной работы. К аудиторным видам деятельности относятся лекционные, семинарские занятия и часть практических занятий. К внеаудиторной деятельности, относят практические занятия, а также различные виды практик (производственные, педагогические и т. п.). Научно-исследовательская деятельность и различные виды самостоятельных творческих заданий, как правило, рассматривают автономно, не включая их в основные виды внеаудиторных занятий студентов или используя их вне связи с аудиторной деятельностью.

Значительные интегративные резервы интеграции аудиторной и внеаудиторной деятельности имеется у авторских курсов, которые обеспечивают студентов новейшими знаниями в изучаемых областях науки. Авторские курсы, читаемые профессорами и преподавателями, через новизну содержания и способов деятельности, совместную эмоциональную творческую деятельность педагога и студентов, активизирует у студентов интерес к самообразовательной деятельности. Данные курсы, чаще всего, способствуют целостному восприятию студентами картины современной науки. Оперативное применение нового научного материала по профилю специализации, позволяет студентам использовать новый материал в учебной и научной работе. Авторами данной публикации разработаны и успешно внедрены в педагогический процесс ряда российских вузов курсы: «Искусство человеческого взаимодействия», «Социология и педагогика высшего образования», «Технологии эффективного межкультурного взаимодействия», «Саморегуляция эмоциональных состояний». Авторские курсы с интересом приняты студентами (и аспирантами, готовящимися к преподавательской деятельности в высшей школе).

Особое значение имеет чтение авторских курсов на факультетах непрофильных специальностей. Так, курс «Искусство человеческого взаимодействия» активно изучается как на экономическом факультете Российского университета дружбы народов. Он ориентирован на раскрытие будущим специалистам теоретико-методологических и технологических основ проблемы человеческого взаимодействия. Курс интегрирует отдельные значимые для понимания данной проблематики философские, социологические, управленческие, культурологические, педагогические, психологические и психотерапевтические теоретические и прикладные знания. Курс может рассматриваться также, как практико-ориентированный; он направлен на усиление социальной и профессиональной адаптации будущих специалистов посредством стимулирования у них потребности в творческом стиле жизнедеятельности, обеспечивающем самореализацию человека через взаимодействие. Курс предполагает актуализацию знаний и способов деятельности, полученных студентами на занятиях по основным дисциплинам, включенным в учебные программы вузов, направлен на освоение будущими специалистами базовых положений по самопознанию, саморегуляции, самореализации и взаимодействию. Содержание данного учебного курса обеспечивает целевое освоение студентами различных уровней социокультурного феномена, со-



ставляющего ядро человеческой жизнедеятельности и ориентирует будущих специалистов на интенсивную самообразовательную деятельность. Регулярная самообразовательная деятельность студентов и выполнение ими творческих заданий служат основой для успешного освоения ими интегративного содержания курса и развития у них потребности в самообразовании.

Самообразование представляет процесс работы над собой, процесс самосовершенствования. Будущий специалист может осознать самообразовательную деятельность как личностную и социальную ценность в процессе взаимодействия с педагогами, предоставляющими ему такие виды деятельности, которые обеспечивают оценку результатов его самообразовательной работы. Осознанность студентом ценности этой работы активизирует его духовные силы, стимулирует потребность в приобретении необходимых для самообразования знания и умений, развивает интерес к познавательной и исследовательской работе, готовность к творчеству.

Интеграции самообразования и образования по нормативным и авторским учебным курсам позволяет педагогу целесообразно осуществлять в следующей последующей последовательности: определить степень готовности студентов к самообразовательной деятельности, выявить уровень развития навыков научной организации умственного труда; выявить возможности содержания учебного курса читаемого преподавателем в контексте развития у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; составить программу включения студентов в систематическую самообразовательную деятельность в аудиторной и внеаудиторной работе с учетом степени готовности студента к самообразовательной деятельности и уровня развития у него навыков научной организации умственного труда; предоставить студентам возможность изложить результаты самообразовательной деятельности в различных формах аудиторной и внеаудиторной работы; определить способы оценки и контроля самообразовательной деятельности студентов в системе аудиторных и внеаудиторных занятий по нормативным и авторским учебным курсам

Освоение студентом опыта самообразования в системе университетской подготовки специалистов связано со способностью преподавателя организовать систематическое консультирование молодого человека, которое обеспечивает последнего реальными знаниями и способами работы в библиотеках, в Интернет-среде. Обучение будущих специалистов поиску необходимой информации позволяет успешно интегрировать образовательную деятельность студента в вузе с самообразовательной деятельностью, которая может осуществляться как в аудиторной, так и во внеаудиторной работе. Вне вуза у студента появляется возможность не только осуществлять самообразование (дома, на работе), но и применять результаты самообразования, оценивая таковые в практической деятельности.

В ряду причин снижающих уровень развития самообразования у студентов, можно выделить социальные (большая занятость преподавателей вузов, в том числе, в работе по совместительству для достойной жизнедеятельности; перегрузка студентов работами, обеспечивающими минимальный или нормальный прожиточный минимум, а также, для многих, оплату обучения в

вузе, жизнь молодой семьи, помощь родителям); педагогические (отсутствие научно обоснованных концепций и технологий реализации и развития самообразовательной деятельности будущих специалистов в вузе; недостаточная взаимосвязь образования и самообразования, аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов); психологические (слабое развитие у студентов интереса к самообразованию, потребности в самообразовании; недостаточная мотивация у педагогов к осуществлению целенаправленной подготовки студентов к самообразованию); управленческие (отсутствие качественных стратегий управления самообразовательной деятельностью на всех уровнях управления в вузе, начиная с кафедры);

Университетское образование и самообразование студентов целесообразно рассматривать как подсистемы системы подготовки специалистов. Взаимосвязь образования и самообразования студентов позволяет качественно изменять стратегию и тактику планирования, организации и контроля в системе университетской подготовки специалистов, качественно решать основные задачи высшего образования.

#### Список использованных источников

1. Казаренков, В. И. Целостность университетской подготовки специалиста / В. И. Казаренков // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – №2. – С. 73–77.
2. Казаренков В. И. Университетская подготовка специалиста: единство самоорганизации и управления / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2007. – № 3–4. – С. 157–161.

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Г. Н. Каменева

Российский университет дружбы народов, г. Москва,  
Российская Федерация

*В статье представлены результаты исследования психологических особенностей инициативности студентов в период адаптации на основе системно-функционального подхода А. И. Крупнова.*

*Ключевые слова: системно-функциональный подход, инициативность, адаптация, студенты.*

## CHARACTERISTICS INITIATIVE OF STUDENTS IN ADAPTATION

*The article presents the results of the research on the psychological features initiative of students in the period of adaptation (of A. I. Krupnov's is system -functional approach).*

*Key words: system -functional approach, initiative, adaptation, students.*

Современная социально-экономическая ситуация в стране требует от каждого молодого человека мобильности, новых нестандартных вариантов по-

строения своей жизни. Сегодня в обществе приветствуется яркая, энергичная личность, хорошо образованная, с позитивным взглядом на жизнь, готовая к развитию, к проявлению инициативы, способная брать ответственность на себя.

Сегодня молодые люди стремятся к проявлению своей инициативности в решении различных проблем – экологических, учебных, трудовых, гражданско-правовых, социально-бытовых, а также в организации досуга. Чаще всего молодые люди проявляют инициативность по отношению к окружающим – к друзьям, к себе, к своей семье, пожилым людям, соседям.

Инициативность – это интегрированное свойство личности, отражающее ее способность к самостоятельным начинаниям, обуславливающее достижение социального успеха, характеризующее ее активно созидательное отношение к своему бытию, к социальному и природному окружению.

Во многих исследованиях инициативность рассматривается как психологическая характеристика личности, выражающаяся в различных психологических аспектах его жизни и позволяющая способствовать успешности его инициативы.

Очень важно изучать инициативность студентов первокурсников в период адаптации в новых условиях жизнедеятельности. В этот период интенсивно формируется личность студента, стиль поведения. Не секрет, что в студенчестве многие ставят перед собой «большие» задачи. У студентов заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в школе, в их числе и инициативность.

Прежде всего, адаптация студентов в высшей школе связана с овладением методами познавательности, ориентацией в познавательных ценностях. Смена привычной среды может быть обострена неудовлетворенностью результатами учебы, межличностными отношениями, потерей привычного статуса в группе, тревогой в правильности выбора будущей профессии. Это приводит к стрессам и нервному истощению, утомляемости. Что в свою очередь сказывается на поведении студента, приводит к агрессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы: они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Важно знать, что студент первого курса – вчерашний школьник, который не имеет необходимого опыта и ощущает острую необходимость в его приобретении. Для первокурсника важно существенно скорректировать ранее поставленные цели, глубоко переосмыслить свои привычки и поведение, в результате чего появляются новые качества, которые способствуют выполнению новых социальных ролей, проявлению таких личностных качеств, как самостоятельность, любознательность, инициативность. Перед студентами возникают трудности, связанные с тем, что приходится привыкать ко всему новому – преподавателям, одноклассникам, различным формам отчетности и др.

В представленном исследовании была изучена инициативность как базовое свойство личности студента первого курса с точки зрения системно-функционального подхода, разработанного А. И. Крупновым. Инициативность как качество личности содержит в себе инструментальные (поведенческие, эмоциональные и регуляторные) переменные, содержательно-смысловые (мотивационные, когнитивные и продуктивные) составляющие, а также установочно-целевые и рефлексивно-оценочные переменные. Данная модель дает возможность наиболее детально изучить проявление индивидуальных особенностей инициативности. Целостный анализ инициативности как системного качества помогает увидеть индивидуальную специфику его внутренней структуры.

Для диагностики использовался бланковый тест «Инициативность», разработанный А. И. Крупновым.

Анализ данных показал, что у первокурсников инициативность нацелена на стремление быть уважаемым человеком, на обретение хороших и верных друзей, на достижение общественного признания в группе. Среди личностно значимых целей инициативности на первый план у них выступают такие цели, как: стремление быть нужным, любимым человеком, обретение самостоятельности и независимости.

Рассматривая различия в степени выраженности социоцентрических признаков мотивации инициативности, можно отметить, что у первокурсников проявляется, прежде всего, стремление помочь другим людям. В эгоцентрических признаках больше проявляется желание зарекомендовать себя с лучшей стороны, стремление повысить свой авторитет, намерение избежать осуждения со стороны товарищей по работе.

Анализируя когнитивные признаки инициативности, следует отметить, что у первокурсников осмысленность инициативности проявляется в способности продуцировать новые идеи; они считают, что инициативность – свойство, которое можно формировать и развивать, это склонность человека оригинально решать проблемы, это творческое начало в поведении и деятельности человека.

Степень выраженности осведомленности о признаках инициативности у первокурсников распределена следующим образом: они понимают инициативность как врожденное свойство личности, как природно-заданную характеристику активности человека.

Результативные переменные инициативности, такие как предметность и субъектность, у первокурсников выражены следующим образом. Инициативность первокурсников способствует успешности в различных видах деятельности, улучшению творческого климата в группе, умножению творческого потенциала в общем деле, возможность почувствовать себя нужным человеком.

В субъектных признаках инициативность показана в повышении самооценки, успехе в приобретении новых знаний, развитии интуиции и воображения.

Анализ динамических признаков инициативности, таких как энергичность и азнергичность, выявил специфические особенности их проявления у

первокурсников. Определяющими признаками, характеризующими энергичность инициативности первокурсников, являются следующие: они проявляют инициативу в жизни и учебе, не пользуются штампами, а стараются найти что-то свое.

При оценке энергических признаков инициативности у первокурсников, более выражены оказались следующие: студенты считают, что всегда им нужен какой-то толчок, чтобы проявить инициативу, предпочитают идти по изведанному и проторенному пути.

Рассмотрим признаки эмоциональных переменных инициативности первокурсников (стенничности и астеничности).

Первокурсники в большей степени испытывают чувство удовлетворения от самого процесса проявления инициативы (стенничность). А также у первокурсников доминирует такая переменная, как нерешительность при необходимости реализации каких-либо инициатив (астеничность).

Внутренняя активность первокурсников составляет главную основу любых инициатив, если они не сумели реализовать инициативу, винят в этом только себя (интернальность). При этом студенты считают, что осуществление инициативных действий зависит от того, насколько благоприятно сложатся обстоятельства, проявление инициативы снижается, когда она наталкивается на косность и непонимание других людей (экстернальность).

Анализируя степень выраженности операциональных и личностных трудностей в проявлении инициативности у первокурсников трудности мало возникают.

В степени выраженности личностных трудностей первокурсников выделяются такие признаки: принцип «не высываться» мешает проявлению инициативы больше первокурсникам, отсутствие должного внимания со стороны снижает также инициативу первокурсников.

У первокурсников продуцирование инициативности может происходить легко и непринужденно, но в то же время у них может возникнуть и разочарование, если инициатива не оправдалась.

При этом иногда у студентов может возникнуть опасение при проявлении инициативы, боязнь, что их неправильно поймут.

Итак, первокурсники стремятся показать, что они независимы, ориентированы на себя, на реализацию своих инициатив, в то же время чувствуют зависимость от других, от какого-либо мнения, испытывая при этом различные эмоции. Студенты желают проявляться, даже если возникают трудности в учебной деятельности, в общении, то они их пытаются преодолеть. Многие первокурсники используют метод «проб и ошибок». Для более успешной адаптации в вузе необходима большая работа по совершенствованию инициативности студентов. Важно показать первокурсникам как можно использовать гармонические аспекты инициативности в совершенно новых условиях жизнедеятельности.

Опираясь на полученные результаты в ходе исследования, можно наметить направления работы с первокурсниками.

Стоит уделить внимание коррекции как регуляторно-динамических, так

и мотивационно-смысловых переменных инициативности. Уменьшая трудности в проявлении инициативности, с которыми сталкиваются студенты 1 курса, мы можем сделать процесс их адаптации в высшей школе более эффективным. В группе первокурсников необходима специальная психологическая работа по развитию основных переменных инициативности с акцентом на ее эмоциональную составляющую.

#### Список использованных источников

1. Каменева, Г. Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов / Г. Н. Каменева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 67–70.
2. Каменева, Г. Н. Социально-психологическая адаптация как условие самореализации личности иностранных и российских студентов / Г. Н. Каменева // Личность в межкультурном пространстве. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – М., 2013. – С. 99–103.
3. Комплексные исследования свойств личности: научная школа А. И. Крупнова. Сборник научных статей, посвященный 70-летию А. И. Крупнова / отв. ред.: Г. Н. Каменева, М. А. Селиверстова. – М., 2009. – 439 с.
4. Крупнов, А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник РУДН. Сер. «Психология и педагогика». – 2006. – № 1(3). – С. 63–73.
5. Крупнов, А. И. Системная структура образования и свойств личности / А. И. Крупнов // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 7. – С. 124–127.
6. Новикова, И. А. Индивидуально-типические особенности проявления и гармонизации инициативности старших школьников и студентов: монография / И. А. Новикова, Г. А. Шурухина. – Уфа, 2013. 204с.
7. Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН. Коллективная монография. Научные редакторы А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. – РУДН, 2014. – 511 с.

УДК 37.08

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМНЫХ ПОСЕЩЕНИЙ ЗАНЯТИЙ МОЛОДЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Е. Ф. Карпиевич, Д. И. Губаревич  
Белорусский государственный университет, г. Минск,  
Республика Беларусь

В статье анализируется опыт организации методической работы сотрудниками Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета по развитию профессиональной компетентности молодых преподавателей. Авторами представлены основные результаты использования современной технологии развития педагогического профессионализма – тренинга взаимных посещений.

Ключевые слова: профессиональное развитие преподавателя, тренинг взаимопосещений, научно-методическая поддержка, повышение квалификации.

## IMPROVING THE PRACTICE OF MUTUAL VISITS LESSONS OF YOUNG TEACHERS IN THE UNIVERSITY

*The article presents the experience of methodical work of the Education Development Center (Belarusian State University) for the development of young teachers' professional competence. Authors present the main results of the using of modern technologies of pedagogical professionalism – the training of mutual visits.*

*Key words: professional development of teachers, training mutual visits, scientific and methodological support, training.*

Происходящие в высшем образовании изменения актуализируют задачу поиска, разработки и применения использования эффективных технологий повышения квалификации преподавателей университета, переосмысления и наполнения новым содержанием уже известных форм научно-методической поддержки педагогов.

Одной из известных форм развития профессиональной компетентности преподавателей является взаимное посещение педагогами занятий друг друга. Данная форма в своем замысле направлена на рефлексии преподавателями собственного опыта педагогической деятельности, совместное обсуждение с коллегами возникающих в процессе обучения затруднений, поиск приемлемых способов их решения и представляется важным инструментом профессионального развития как опытных, так и начинающих педагогов.

На данный момент способ организации взаимных визитов преподавателей традиционен и представляет собой утвержденный график присутствия на занятиях коллег друг у друга. Иногда преподаватели дают «открытые» занятия, на которые приглашаются все сотрудники кафедры. Такие визиты коллег значимы для преподавателей и, при определенных условиях, могут стать как источником методической поддержки, так и стимулом для профессионального развития.

Однако нередко существующая практика организации взаимных посещений имеет ряд недостатков:

- В реальном педагогическом процессе затруднения у преподавателя возникают постоянно, поэтому имеет смысл увеличивать количество визитов. Это одинаково значимо как для молодых преподавателей, которые только начинают свою педагогическую деятельность, так и для опытных, например, при внедрении современной образовательной технологии.

- Для педагогического сообщества характерна «закрытость», которая выражается в том, что преподаватели не всегда охотно приглашают на свои занятия коллег. Поэтому, например, у молодого преподавателя не так часто есть шанс наблюдать работу более опытного коллеги, если данное посещение не внесено в утвержденный график посещений.

- Акцентирование внимания преимущественно на предметном аспекте занятия. Причин такого положения дел может быть несколько: коллеги преподают содержательно связанные дисциплины; у посещающих отсутствует ресурс для решения затруднений в методической плоскости деятельности

преподавателя; организация деятельности студента не является, по мнению присутствующих коллег, важной задачей педагогической деятельности.

- Большинство визитов коллег можно отнести к неструктурированным посещениям [1], что значительно снижает эффективность данной формы научно-методической поддержки преподавания.

Исходя из этого, можно утверждать, что взаимные посещения как форма научно-методической поддержки преподавания требует существенного изменения своего способа организации и проведения. В 2014/2015 учебном году сотрудниками Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета был организован и проведен цикл образовательных семинаров «Педагогическая мастерская молодого преподавателя».

Участниками цикла семинаров стали молодые преподаватели географического факультета преподаватели иностранного языка на факультете международных отношений БГУ.

Цикл семинаров был организован как особая образовательная среда, которая способствует не только ценностному осмыслению преподавательской деятельности, но и оказывает методическую поддержку молодым преподавателям в решении конкретных задач в организации аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности.

С марта по май 2015 года работа в рамках обозначенного цикла проходила в формате тренинга взаимопосещений. Данный способ развития профессиональной компетентности был построен на участии преподавателей в двух типах сессий.

Сессии – визиты: взаимные посещения занятий друг друга для наблюдения за процессом преподавания и подготовки конструктивной обратной связи от участников мастерской и тренеров.

Сессии – групповые консультации: встречи в Центре проблем развития образования, направленные на рефлексивное обсуждение и поиск решений конкретных педагогических затруднений, которые были обнаружены и зафиксированы самими участниками в процессе посещения занятия.

Модель тренинга взаимопосещений представляет собой процесс, состоящий из четырех стадий: наблюдение, запись, классификация и оценка [2]. Каждая стадия процесса имеет в своем основании предыдущую и держится на ней. Вся обратная связь коллегам должна быть основана исключительно на наблюдаемом поведении, и наблюдатели всегда должны быть готовы привести соответствующие данные наблюдений в поддержку своих оценок.

Перед началом тренинга взаимопосещений участники обсудили и согласовали правила совместной деятельности: быть терпимее, принимать даже отклоняющиеся нормы и стили преподавания; формулировать информацию о деятельности преподавателя настолько конкретно, насколько возможно; сосредотачиваться на том, что можно исправить, так как предложения по улучшению являются более полезными, чем перечисление недостатков.

При организации тренинга взаимопосещений также были реализованы следующие нормы деятельности, которые были предложены тренерами:



- Добровольность участия. Участники цикла семинаров, познакомившись с технологией взаимопосещений, могли самостоятельно определить возможность своего участия в тренинге. Так, например, несколько молодых преподавателей присутствовали на отдельных событиях тренинга, не участвуя в его работе полностью. И лишь убедившись в том, что тренинг ставит своей задачей не контроль за деятельностью молодого преподавателя, а оказание методической поддержки выразили сожаление об упущенной возможности.

- Паритетность. Тренинг начинался с посещения и последующего обсуждения итогов занятия одного из организаторов тренинга взаимопосещений. Это позволило продемонстрировать механизм работы тренинга, показать значимость мнения каждого участника тренинга, обеспечить открытую позицию молодых преподавателей.

- Выбор каждым участником тренинга тех аспектов собственной педагогической деятельности, на которые он/она хотел(а) бы получить обратную связь. Реализация данной нормы позволила каждому участнику выбрать формат занятия, на которое он приглашал коллег и более четко сформулировать свой запрос на обратную связь. В процессе тренинга участники присутствовали на лекции, содержание которой включало критическое осмысление текста; семинарском занятии с применением учебного фильма; практическом занятии с использованием гербария; занятии по обучению французскому языку с оригинальными учебными заданиями.

Данные нормы взаимодействия позволили организаторам и участникам тренинга создать благоприятную деловую атмосферу в рамках сессий группового консультирования, помогали начинающему преподавателю увидеть сильные стороны своей деятельности, получить эмоциональную поддержку, обсудить с коллегами варианты решения возникших на занятии затруднений, а также способы совершенствования своей деятельности в целом.

Наибольшую сложность у участников тренинга вызвала необходимость четкого формулирования тех аспектов деятельности преподавателя, на которые они хотели бы получить обратную связь. Возможно, причина заключалась в небольшом опыте преподавания, когда вся деятельность представляется «одним проблемным местом». Или в том, что в группу участников тренинга входили преподаватели различных учебных дисциплин. В процессе согласования запрос на обратную связь уточнялся, переформулировался и находит свое отражение в анкете для наблюдателя.

Для обеспечения процесса наблюдения и фиксации происходящего в аудитории разрабатывалась специальная анкета для наблюдения, содержащая детализированный перечень аспектов педагогической деятельности. Содержание анкеты менялось в зависимости от запроса преподавателя на обратную связь и предметной специфики преподаваемых участниками дисциплин.

Стоит отметить, что вопрос оценки занятия и деятельности преподавателя, будь это внешняя оценка другого педагога, или оценка студентов, прежде всего, является проблемой выделения критериев эффективного преподавания. Например, при проведении анализа учебных занятий можно было бы обратиться к следующему набору признаков хорошего преподавателя:

- Профессиональная компетентность (уровень профессионализма): обладание необходимыми знаниями по изучаемому предмету; глубина знания предмета

- Педагогическая квалификация (мастерство педагога): стремление вызвать у студентов интерес к предмету; уровень заинтересованности студентов; доступность изложения материала; четкость и ясность изложения материала; грамотность речи; четкость дикции; коммуникативность контакт с аудиторией); учет реакции аудитории и т. д.

- Личностные качества (образованность, воспитанность, общекультурный уровень, характер); добросовестное отношение к работе; требовательность (строгость); настойчивость, доброжелательность; тактичность, систематическая работа со студентами; желание помочь студентам и т. д. [2].

Подобная структура является достаточно традиционной и, как правило, находит отражение в многочисленных анкетах оценки преподавания. Анализируя данные критерии можно заметить, что в поле наблюдения находится деятельность самого преподавателя, что апеллирует к определенному пониманию преподавателя как ключевой фигуры в учебном процессе, как агента трансляции знания.

Если же мы говорим об увеличении доли самостоятельной работы, о развитии ответственности, активности и интеллектуальной автономности студента, то начинает приобретать актуальность такая специфическая функция в деятельности преподавателя вуза, как управление учебной деятельностью. Следовательно, и в анкетах, которые использовались на тренинге взаимопосещений для оценки занятий, необходимо было подчеркнуть те профессиональные способности преподавателя, которые достаточно очевидно отражают ценности образования, центрированном на учебной деятельности студента.

Приведем пример двух анкет для оценки занятий, которые использовались в рамках тренинга взаимопосещений.

Одно из занятий, на которые были приглашены участники тренинга, предполагало использование студентами видеоматериалов. Преподаватели выполняли все задания, которые адресовывались студентами, и пытались найти ответы на следующие вопросы:

- Какие образовательные эффекты были получены благодаря работе с видеоматериалом?

- Насколько удалось в результате работы с видеоматериалами достичь поставленной цели?

- Каких образовательных эффектов можно было бы достичь еще?

- Как преподаватель стимулировал и направлял работу студентов в процессе просмотра видеоматериалов? Как этот процесс можно было бы усовершенствовать?

- Насколько письменное задание, выполняемое студентами во время просмотра, соответствовало цели, содержанию видеоматериалов, логике образовательного процесса (связь с предыдущими темами и т.д.). Как его можно улучшить?

• Приведите примеры образовательных ситуаций (запланированных или незапланированных), которые носили для студентов (или для преподавателя) развивающий характер.

Вторая анкета использовалась для оценки лекции, в основании которой лежал критический анализ текста. Участники тренинга наблюдали за занятием и отвечали на следующие вопросы:

- Удалось ли преподавателю достичь поставленной задачи? Что свидетельствует об этом (приведите конкретные примеры)?
- Адекватно ли был выбран метод? Как можно было бы добиться больших эффектов от его использования?
- Какие действия преподавателя (задания, вопросы, реплики) способствовали достижению задачи?

Примеры действий преподавателя	Отметки и комментарии
задает студентом вопросы, актуализирующие умение студентов объяснять собственными словами	
поощряет и стимулирует вопросы студентов на понимание	
перефразирует ответы студентов, демонстрируя собственный уровень понимания	
отслеживает и пресекает оценочные суждения и т. д.	

- Были ли понятными инструкции, задания и вопросы преподавателя?
- Что было сложно /непонятно/непродуктивно для студентов? Как это можно было бы изменить?

• Что оказалась для Вас в посещаемом занятии наиболее важным с точки зрения эвристичности/ возможности использования в собственной практике

Положительно оценивая опыт использования анкет, хотелось бы отметить, что реальное образовательное событие всегда сложнее и многообразнее тех вопросов, которые придумывает автор инструмента для оценки учебного занятия. Поэтому в наших анкетах мы всегда оставляли место для дополнительных записей и вопросов. И большая часть дискуссии в рамках сессий – групповых консультаций проходила вокруг тех вопросов и наблюдений, которые были сделаны участниками тренинга самостоятельно. Предлагаемые вопросы анкет призваны, прежде всего, сфокусировать внимание на тех аспектах преподавания, которые часто скрыты педагога и организовать вокруг их обсуждение.

Соблюдение согласованных норм деятельности, рабочая атмосфера, использование анкет наблюдения позволило обеспечить конструктивный характер обратной связи; продуктивное и деловое обсуждение конкретных

аспектов деятельности преподавателя, а не на эмоциональное восприятие происходящего в аудитории; фиксацию сильных сторон деятельности преподавателя, а также «точек профессионального роста».

#### Список использованных источников

1. Штойер, Э. Как управлять изменениями в образовании: техники принятия решений и стратегии развития персонала. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 3 / Э. Штойер // Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск, ПроPILEI, 2004. – 240 с.
2. Зеленцов, Б. Студенты о преподавателе: методика опроса / Б. Зеленцов // Высшее образование в России. – 1999. – № 6. – С. 42–47.

УДК 159.922

## КРИЗИСЫ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Е. А. Ком

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, г. Гродно, Республика Беларусь

*В статье представлено теоретическое обоснование исследования кризисов зрелого возраста у преподавателей, проанализированы результаты эмпирического исследования характера протекания кризисных периодов в зрелом возрасте. В тексте дана характеристика содержания и причин профессиональных, личностных и событийно-биографических проблем, а также проанализированы способы выхода из кризисных ситуаций.*

*Ключевые слова: зрелость, кризисы развития, кризис середины жизни, преподаватель.*

## TEACHERS' CRISES IN ADULTHOOD

*The article covers the theoretical justification of the study of teachers' crises in adulthood. The results of empirical investigation of adulthood crises development have been analyzed. The characteristics of the content and reasons for professional, personal and event-biographical problems are presented. The article gives the analysis of ways out from crisis situations.*

*Key words: maturity, adulthood, the crises of development, mid-life crisis, teacher.*

Впервые исследования, посвященные развитию во взрослом периоде, проводились в психологической школе Б. Г. Ананьева и были связаны в основном с изучением динамики развития психофизиологических функций взрослого (Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Грищенко-Розе, Л. Н. Кулешова и др.). В русле этой же психологической школы, вслед за С. Л. Рубинштейном, было рассмотрено понятие жизненного пути как истории человека, тесно связанной с историей его времени и определены основные особенности развития личности в процессе жизненного пути. Другое наиболее развитое направление в области психологии взрослых – это акмеологическое изучение субъекта деятельности (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер, Л. А. Головей, А. А. Деркач, Л. А. Рудкевич и др.). Здесь изучаются

факторы достижения вершин профессионализма, анализируются этапы, движущие силы и кризисы профессиональной карьеры [5].

Специфика развития взрослого человека состоит в том, что он решает уже не учебные, а жизненные задачи. Взрослый всегда имеет определенное представление о собственной жизни, включающее события индивидуально-психологического, биологического, исторического характера и охватывающее его прошлое, настоящее и будущее. В связи с этим, наиболее адекватно изучать развитие во взрослости через анализ жизненного пути, личностного развития и саморазвития, что становится особенно актуальным в эпоху социальных перемен и усложнения, интенсификации общественной жизни. В настоящее время психологическая теория и практика нуждается в разработке закономерностей изменения субъективного представления о собственной жизни в различные возрастные периоды [9].

Очевидно, что развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В самом общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); менопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии и др. По многим экспериментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45–50 годами [8].

Развитие личности в зрелом возрасте связывается нами с сохранением способности к творчеству, мотивации на уровне осознания смыслов, а также к их непрерывному совершенствованию. Любая остановка в этой непрерывности может быть чревата застоєм и деградацией личности. Развитие отношений, в отличие от изменения, – это не просто движение во времени жизни, вдоль жизни, а подъем к новому качеству ее осуществления. Выход из возрастного кризиса зрелости в первую очередь опосредуется предметной деятельностью, как внутренней, так и внешней. Для зрелого человека «реадаптационным» видом деятельности становится деятельность профессиональная. Однако его профессиональный путь, в свою очередь, подвержен катаклизмам [4].

Кризисы взрослости предполагают существенную перестройку личности с учетом изменения положения человека в жизни. Нужна значительная гибкость в поведении, общении, манерах с тем, чтобы они соответствовали его возрасту. Уже неадекватным будет юношеский максимализм, излишняя эмоциональность; серьезные трудности в отношениях с людьми могут возникнуть, если человек средних лет будет проявлять умственную и поведенческую жесткость, неумение или нежелание адаптироваться, разумно приспособляться к изменяющимся условиям жизни. Количество проблем во взрослой жизни (по сравнению с периодами юности, молодости) не убавляется, а, наоборот, возрастает. И если взрослый человек осознает и оценит реальное положение вещей, с учетом этого наметит новые цели или скорректирует старые, он вполне благополучно преодолеет этот «перевал». Специалисты утверждают, что самым опасным в период возрастного кризиса следует считать состояние застоя, при котором прогрессивного развития личности не проис-

ходит. И, напротив, разумная и адекватная переоценка ценностей приведет к глубинному обновлению личности, создаст благоприятные предпосылки для успешного «вхождения» в следующий период [2; 4; 7].

Итак, мы можем установить наиболее усредненные хронологические границы взрослости – от 20 до 60 лет, а также фазы взрослости с границами около 30 лет и около 40 лет, которые также рассматриваются как критические или кризисные периоды взрослости.

В качестве психологических критериев периода взрослости обычно называют: достижение социальной и личностной зрелости, развитую способность к рефлексии и самопознанию, способность устанавливать зрелые межличностные отношения с другими людьми, способность к творчеству, экстерииоризации. В период взрослости развитие приобретает новый характер: не связывается напрямую с физическим созреванием и приобретением новых когнитивных навыков и в большей степени определяется внутренней субъектной позицией человека, принимает качественно новую форму саморазвития [7].

Большое значение приобретает сенсibiliзирующий фактор трудовой деятельности и практического опыта. Процессы самосознания и рефлексии играют важную роль в развитии взрослого человека. Взрослый, в отличие от ребенка, подростка и юноши занят решением, прежде всего жизненных, а не учебных задач. В этом смысле процессы самосознания и рефлексии выступают как способность многоуровневого и многопланового отражения человеком своей жизнедеятельности, как одно из главных оснований и условий переопределить направление собственной жизни (С. Л. Рубинштейн, Л. И. Анцыферова, М. Р. Минигалиева, Н. А. Логинова и др.) [3; 6].

Итак, возрастные кризисы лежат в основе развития человека. В процессе жизненного пути ему приходится проходить через несколько возрастных кризисов, которые условно можно разделить на кризисы детства и взрослости. Кризисы взрослости остаются еще мало изученными в современной психологии. Выделяя в послеюношеский период жизни человека несколько кризисов, психологи исходят из того, что наиболее ярким и значимым для его дальнейшего развития является кризис середины жизни, или кризис зрелости. Именно в период зрелости кризисы сопровождаются наиболее значимыми личностными изменениями. В период зрелости, особенно в середине жизни, перед человеком возникают вопросы, связанные со смыслом жизни, с личностным и профессиональным развитием [1; 10; 11].

Цель нашего исследования: выявление видов кризисов, переживаемых личностью в различные периоды зрелости и выделение кризиса середины жизни. В ходе пилотажного исследования опрошено 132 респондента, занятых в педагогической профессии с целью изучения рефлекслируемых личностью кризисов и особенностей проживания периода кризиса середины жизни.

На данном этапе с помощью опросных методов (беседы, тестирование по методике «Кризисы развития» Л. Г. Петрявской) устанавливались наиболее характерные кризисы для следующих возрастных групп: 25–34, 35–44, 45–60 лет. Переживаемые представителями этих возрастных групп проблемы

были классифицированы по трем основным разновидностям – профессиональные, личностные и событийно-биографические. В результате проведенного исследования установлено распределение по возрастам личностных, профессиональных и событийно-биографических проблем. Обработка результатов тестирования проводилась методами описательной статистики: определено процентное соотношение некоторых показателей, проведен графический анализ.

Результаты изучения рефлекслируемых респондентами кризисов рассматривались по следующим группам: группа до кризиса середины «ДКр» (25–34 лет) – 45 человек; группа кризиса середины жизни «Кр» (35–44 лет) – 50 человек; группа после кризиса середины жизни «ПКр» (45–60 лет) – 37 человек. Анализ результатов опроса о наличии кризисов показал, что подавляющее большинство респондентов переживают разные виды кризисов, что подтверждает актуальность проблемы кризисов взрослого периода.

В группе респондентов в период кризиса середины жизни отмечают наличие профессиональных (89 %) и событийно-биографических кризисов (89 %), 73% опрошенных выделяют личностные кризисы. Следует отметить, что в данной группе более выражены профессиональные кризисы и личностные. Также подчеркнем, что профессиональные кризисы в период кризиса середины жизни наибольшую выраженность – 89 % – этот показатель выше, чем в других возрастных группах.

В группе респондентов в период до кризиса середины жизни наибольшее количество процентов (88 %) событийно-биографических кризисов, затем профессиональные (80 %) и личностные (69 %). В группе в период после кризиса середины жизни событийно-биографические (90 %) кризисы также занимают первое место, затем личностные (76 %), а профессиональные кризисы переместились на последнюю позицию (71 %).

Остановимся подробнее на содержательном анализе различных видов кризисов. К ним относятся усталость от работы, трудности адаптации, потери смысла деятельности, отчуждения в рабочем коллективе, конфликтов с администрацией, нарушения отношений с учащимися, неудовлетворенности самореализацией в работе.

Профессиональные кризисы называют респонденты всех групп. Напомним, что чаще всего они упоминаются в группе кризиса середины жизни (89 %). Отметим, что личность в середине жизни имеет наивысшую профессиональную продуктивность, и, тем не менее, респонденты этой группы указывают на наличие большого количества профессиональных проблем. Возможно, такая динамика связана с этапами профессионального становления личности, так как именно на период середины жизни приходится пик развития профессиональной карьеры личности, именно в этом возрасте происходит оценка своей карьеры. В середине жизни личность испытывает усталость от работы (45 %). Для сравнения: до кризиса середины жизни – 28 %, после кризиса середины жизни – 29 %. До и после кризиса середины жизни респонденты отмечают проблемы в адаптации и конфликты с администрацией.

Далее по частоте упоминания идут событийно-биографические кризисы, к которым относятся социально-экономическое неустойство, неудовлетворенность социальным положением, потеря работы, смена места жительства, здоровье близких, неудовлетворенность внутрисемейными отношениями; выросших и ушедших детей. В группе кризиса середины жизни актуальным является данный вид кризиса. В содержательном отношении личность в середине жизни рефлекслирует событийно-биографические кризисы, связанные со здоровьем и состоянием близких, неудовлетворенностью внутрисемейными отношениями, социально-экономическим неустойством, небольшая часть респондентов переживает неудовлетворенность социальным положением, меняет место жительства, волнуется об ушедших из семьи детях. Личность до кризиса середины жизни в наибольшей степени озабочена социально-экономическим неустойством, здоровьем и состоянием близких. Личность после кризиса середины жизни более, чем респонденты других групп, переживает о здоровье и состоянии близких.

Личностные кризисы также выделены респондентами всех трех групп. Личностные кризисы, связаны с коррекцией жизненных планов, потерей смысла жизни, ушедшей любви, нереализованных возможностей, неудовлетворенности собой, отсутствия гарантий будущего. Отметим, что в период середины жизни личность более всего волнует проблема отсутствия гарантий будущего, ушедшей любви, коррекции жизненных планов. И также как в группе после кризиса середины жизни, актуализируется проблема неудовлетворенности собой.

В целях исследования времени переживания кризисных явлений и изменений респондентам предлагалось указать возраст, в котором они пережили тот или иной вид кризиса. Период, в котором личность переживает наибольшее количество кризисов – это интервал от 30 до 44 лет. В период кризиса середины жизни личность переживает ярко выраженный профессиональный кризис: в 35–39 лет – 23 % и в 40–44 года – 18 %. Это выше, чем в другие периоды. Таким образом, основным содержанием кризиса середины жизни опрошенных женщин является профессиональный кризис. Выявлено, что наиболее кризисными являются годы от 30 до 44 лет. Здесь на наш взгляд возможны два вида кризисов: кризис тридцатилетних и кризис середины жизни. Кризис тридцатилетних обнаруживается вокруг возраста 33 лет и проявляется в виде личностного кризиса и менее выраженного событийно-биографического; профессиональный же кризис в этот период выражен очень слабо. В период кризиса середины жизни картина меняется: проявляется ярко выраженный профессиональный кризис, а уровень выраженности личностного и событийно-биографического заметно снижается.

Рассмотрим способы преодоления кризисов. В группах «ДКр» и «Кр» в преодолении кризисов в первую очередь помогает общение с друзьями, в группе «ПКр» этот ответ встречается очень редко. Далее в первой группе – новые интересы, путешествия и, наконец, семья и дети. На наш взгляд, эти данные свидетельствуют о том, что в молодом возрасте личность имеет в большей степени направленность на внешний мир. Во второй группе – это также друзья, семья и дети перемещаются на второе место, затем – путеше-



ствия. Далее появляется способ, не называемый в предыдущей группе, – это работа. В третьей группе основным способом преодоления кризисов является работа, далее – чтение, семья, общение, путешествия. Такие способы, как искусство, научное расширение картины мира, занятия в системе повышения квалификации, развлечения не назывались ни в одной из групп. Обращает внимание на себя тот факт, что в группе кризиса середины жизни наиболее выражены профессиональные кризисы по сравнению с группами до кризиса середины жизни и после кризиса середины жизни, но с другой стороны, работа является и способом преодоления кризисов. Лишь 2 % респондентов ответили, что обращались за помощью к психологу.

На вопрос о наличии критических возрастов у взрослых 17 % респондентов ответили, что их нет, и 83 % ответили, что имеются. Границы кризисов респондентами определены следующие. Группа до кризиса середины жизни критическим называет конкретно возраст 30 лет, группа кризиса середины жизни – 30 лет и период 40–45 лет; группа после кризиса середины жизни также называет два периода: 40–45 лет и 50–55 лет. Это говорит о том, что жизненные наблюдения респондентов подтверждают сведения о том, что в период середины жизни личностью переживается кризис.

Таким образом, можно сказать, что наибольшее число переживаемых личностью кризисов попадает в интервал от 35 до 44, который соответствует периоду кризиса середины жизни, что подтверждает кризисный характер данного периода. В период кризиса середины жизни наибольшую выраженность имеют профессиональные кризисы, при этом уровень личностных и событийно-биографических кризисов снижается по сравнению с периодами до кризиса середины жизни и после кризиса. Содержательным наполнением профессионального кризиса в данный период преимущественно является чувство усталости от работы. В преодолении кризисов используются разные способы, основными из них являются: друзья, семья, дети, путешествия и работа. За помощью к психологу обращается очень малая часть респондентов.

#### Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ахмеров, Р. А. Биографические кризисы личности: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р. А. Ахмеров; Ин-т психологии РАН. – М., 1994. – 24 с.
3. Боровинская, Л. В. Кризис тридцати лет и модели поведения женщины / Л. В. Боровинская, Ю. И. Фролов // Психология зрелости и старения. – 2001. – №4(16). – С. 24–35.
4. Братусь, Б. С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте / Б. С. Братусь // Вестник МГУ. – 1980. – № 2. – С. 3–12.
5. Воынская, Л. Б. Смысл середины жизни: подведение итогов как основа дальнейшего пути / Л. Б. Воынская // Психология зрелости и старения. – 2002. – № 1(17). – С. 34–39.
6. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи / Е. И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 144 с.

7. Ливехуд, Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга: Духовное познание, 1994. – 252 с.

8. Поливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 61–69.

9. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 37–49.

10. Толстых, А. В. Возрасты жизни / А. В. Толстых. – М.: Молодая гвардия, 1998. – 223 с.

11. Шихи, Г. Возрастные кризисы / Г. Шихи. – СПб.: Каскад, 1999. – С. 10–43.

УДК 37.018

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

А. П. Сманцер

Белорусский государственный университет, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье раскрываются особенности личностно развивающего подхода в профессиональном становлении будущего учителя, выделяются его составляющие компоненты: потребность-мотивационный, согласующий потребности, мотивы и цели деятельности; содержательно-информационный, позволяющий осваивать необходимую информацию; процессуально-продуктивный, способствующий овладению умениями, технологиями; прогностическо-иррациональный, направленный на развитие способности личности к прогнозированию результатов; организационно-планирующий, организующий и планирующий изменения личности; оценочно-рефлексивный, связанный с диагностикой и самооценкой результатов; эмоционально-волевой, позволяющий личности радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, добиваться поставленных целей.*

*Ключевые слова: личность, развитие, подход, компоненты, потребности, мотивы, содержание, процесс, прогноз, планирование, оценка, рефлексия; эмоции, воля.*

## PEDAGOGICAL ASPECTS OF REALIZATION OF THE PERSONAL DEVELOPMENTAL APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE SPECIALIST

*The article reveals the peculiarities of personality and developmental approach in the professional formation of the future teacher is allocated its component parts: need-motivational, matching the needs, motives and purpose of the activity; content-information that allows to develop the necessary information; process-productive, promoting mastery of skills, technologies; prognostics, irrational, aimed at developing the individual's ability to predict results; organizational planning, organizing and planning changes in personality; assessment and reflective associated with the diagnosis and self-assessment results; emotional and volitional, which allows the person to enjoy, admire, sad, angry, to achieve your goals.*

*Keywords: personality, development approach, components, needs, motives, content, process, forecasting, planning, evaluation, reflection; the emotions, the will.*

Современные требования к подготовке будущего специалиста с высшим образованием потребовали нового уровня профессиональной позиции студентов в образовательном процессе, которая побуждает как студента, так и преподавателя к постоянному профессиональному развитию и саморазвитию. Это нацеливают студента не только к репродуктивному воспроизведению знаний, умений и навыков, но и ориентирует на творческое развитие и саморазвитие личности, на готовность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию и прогнозировать развитие событий. Успех в будущей деятельности во многом зависит от наличия у специалиста способности и готовности к творческой деятельности. Тем самым образовательный процесс в университете важно ориентировать на личностное и профессиональное развитие, который основан на идеях гуманизации, непрерывности, интеграции, регионализации, купьтуросообразности и персонализации. В этом случае изменяется позиция преподавателя и студента с субъект-объектных на субъект-субъектные, с репродуктивных на рефлексивно-творческие отношения, то есть происходит ориентация на личностно развивающую парадигму профессионального образования.

Личностно развивающий подход в профессиональном образовании в психологических, педагогических теориях и вузовской практике находится на начальном этапе осмысления. Сейчас концепция системного личностно-развивающего подхода в профессиональной подготовке будущего учителя в высшей школе разрабатывается известным российским психологом Л. М. Митиной [2]. Исходные положения этой концепции состоят в тесном развивающем взаимодействии обучаемого и обучающего, в актуализации их личностного роста, активного преобразования их внутреннего мира. Тем самым возникает ситуация развития личности, характеризующаяся избирательностью, рефлексией, смыслоопределением, ответственностью и волевой саморегуляцией и т. п.

Обосновывая важность личностно развивающего подхода в профессиональном образовании, М.Л. Митина рассматривает систему «учитель – ученик», а следовательно, и систему «преподаватель – студент» как постоянно развивающуюся общность, где педагог создает не только оптимальные условия для развития позитивных потенциалов каждого обучаемого, способен заинтересовать, увлечь, но и «сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовольствие и удовлетворение от своего труда» [2, с. 34]. Тем самым создаются условия для качественных изменений каждого студента в образовательной траектории. Педагог и студенты в личностно-развивающей ситуации являются полноправными субъектами образовательного процесса. При этом педагог выступает старшим наставником, который вводит молодого человека в мир исследовательской деятельности, помогает освоить методологию и методы научного поиска, прийти к правильному выбору методов решения проблемы, а также вводит его в мир человеческой духовности, а студенты становятся активными участниками совместного творческого поиска решения проблем. Личностно развивающий подход в профессиональном обучении, с одной стороны, способствует гармоничному личностному развитию студентов, росту их профессионально значимых личностных ка-

честв, а с другой, заставляет преподавателей изменять свою позицию по отношению к студенту и самому себе, следить за новой информацией в своей науке, включать студентов в исследовательскую деятельность, учитывать их индивидуальные особенности и возможности. Преподаватель стремится стимулировать студентов к активной познавательной деятельности, побуждает связывать свои потребности, интересы с приобщением их к поисковой деятельности, к развитию интеллектуального потенциала.

Определяющей основой и целью личностно развивающего подхода в профессиональном обучении является, с одной стороны, подготовка студентов к самостоятельному усвоению знаний, поиску истины, продуктивной деятельности, созданию оптимальных условий для развития общих и специальных потенциалов каждого студента, а с другой – стимулирование преподавателя подниматься на новую ступень профессионального и личностного развития. Преподаватель выступает не только как носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник в становлении и развитии личности будущего учителя. Он относится к студенту как полноценному сотрудничающему партнеру. Основными средствами личностно-развивающего обучения являются актуализация, организация мыследеятельности, проблематизация, проектирование, а способами общения выступают сотрудничество, понимание, признание, принятие другого. Следует подчеркнуть, что процессы развития преподавателя и студента теснейшим образом взаимосвязаны, у первого из них он начинается значительно раньше, а у вторых – протекает в содружестве с первым.

Взаимодействие субъектов образовательного процесса основывается на законе тождества противоположностей. Каждый субъект дополняет другого, не действует без него в данной системе, достигает своей цели лишь постольку поскольку он служит средством для другого; каждый становится средством для другого только будучи для себя самоцелью. И.Я. Зимняя подчеркивает, что развитие обучаемого предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое является условием развития обучаемого [1, с. 285].

Структура отношений «преподаватель – студент» представляет собой систему осознанных связей, начиная с самых мимолетных, пространственных социальных действий и взаимоотношений, имеющих устойчивый характер и позволяющих каждому субъекту продвигаться по лестнице развития как профессионала.

Эти отношения диктуются объективной необходимостью: преподаватель учит, передает опыт, стимулирует к самостоятельной работе, побуждает к поисковой деятельности, а студенты – учатся, овладевают опытом, приобретают умения самостоятельной деятельности, творческого подхода к решению проблем. Взаимодействующие стороны в педагогическом процессе неравнозначны. Ведущую, определенную роль в педагогическом взаимодействии играет преподаватель, который стремится к развитию личности студента. В зависимости от содержания эти отношения могут повышать эффективность образовательного процесса или снижать его результативность.

В рамках личностно развивающего подхода проведен системно-структурный анализ профессионального развития будущих специалистов и выделены его основные компоненты: потребностно-мотивационный, обеспечивающий согласование потребностей, мотивов и целей их развития и саморазвития. Осознание цели, которую студент ставит перед собой, выявление причин, мешающих их достижению, способов их преодоления являются фактически первой ступенькой к саморазвитию. В.А. Якунин подчеркивает, что «цели любой деятельности и стоящие за ними потребности, ценности и мотивы являются ведущим и системообразующим звеном» [4, с. 236]. Содержательно-информационный компонент, позволяющий студенту осваивать необходимую информацию, строить процесс своего личностного и профессионального развития исходя из своих возможностей и потребностей. Однако, как подчеркивает С. Смайлс, саморазвитие личности достигается не простым количеством знаний и количеством прочитанных книг, но «исключительно основательностью изучения того или другого предмета» [3, с. 279]. Для того чтобы студент смог творчески развиваться, необходимо достижение им определенного деятельностиного устремления, личностного роста, становления, интеграции и реализации личностных качеств и способностей. В высшей школе педагогический акцент смещается с сообщения суммы готовых знаний к их самостоятельному добыванию и конструированию новых знаний. Акт получения этого знания стимулирует их включение в имеющиеся структуры знаний. Они приобретают личностный смысл, становятся руководством к действию, если студент сам их добывает, участвует в совместной деятельности с преподавателем по их созданию. Очевидно, что всякое знание должно быть творчески воссоздано, переоткрыто самим обучаемым и не оставаться для него чем-то формальным, чужим и инородным. Реализация процессуально-продуктивного компонента профессионального развития позволят студентами овладеть операциями, умениями, которые реорганизуются в новые комбинации, новые структуры, использовать современные технологии овладения компетенциями. Прогностико-иррациональный компонент направлен на развитие способности личности к прогнозированию и предвосхищению результатов деятельности, а также на иррациональную направленность в деятельности. Личностно профессиональное развивающее обучение непосредственно связано с активизаций и творческим воображением личности, с присутствием фантазии при решении сложных задач, с озарением, интуицией. Организационно-планирующий компонент обеспечивает будущему специалисту возможность сознательно проектировать себя, изменять себя в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях. Оценочно-рефлексивный компонент направлен на диагностику, самоконтроль и самооценку результатов учебной деятельности, рефлексии познавательных действий, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей. Эмоционально-волевой компонент, позволяющий личности радоваться, восхищаться, печалиться, возмущаться, настойчиво и упорно добиваться поставленных целей, тем самым обеспечивать ее профессиональное развитие и самореализацию.

Таким образом, личностно развивающий подход в профессиональном ста-

новлении будущего учителя выступает одной из сложных форм преобразования его внутреннего мира, осуществляемого в процессе продвижения по своему жизненному пути, в рамках которого личность обнаруживает себя, строит себя, постигает смысл своего существования, нацеливает на самопостроение, на творческий подход в жизни и деятельности.

#### Список использованных источников

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М.: Изд. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.
3. Смайлс, С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс; пер. с англ. В. Вольфсон. – Минск: «Універсітэцкае», 2000. . – 411 с.
4. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова; Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

УДК 159.923.33

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Е. Г. Снаустинайтис*

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
г. Гродно, Республика Беларусь

*В статье рассматривается влияние развития эмоционального интеллекта на оптимизацию процесса протекания социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. Выделяются этапы развития эмоционального интеллекта в период социально-психологической адаптации студентов.*

*Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, эмоциональный интеллект.*

## SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

*In article influence of development of emotional intelligence on optimization of process of course of socially-psychological adaptation of students-first-year students is considered. Stages of development of emotional intelligence in socially-psychological adaptation of students are allocated.*

*Keywords: socially-psychological adaptation, emotional intelligence.*

Школьник, вступая в новую для него социальную группу, с новыми требованиями и задачами, новым коллективом, адаптируется к требованиям группы, выбирает оптимальную стратегию поведения и взаимодействия с окружающими. Успешность студентов-первокурсников зависит от успешности социально-психологической адаптации, поэтому оптимизация процесса социально-психологической адаптации является на сегодняшний день важ-

ной задачей. Чем студент успешнее адаптируется к новым социальным условиям, к новому коллективу, тем он больше накапливает личного опыта для дальнейшей профессиональной деятельности, в дальнейшем связанной с очередным этапом социально-психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация подразумевает как усвоение определённых социальных норм, правил, так и формирование личностных качеств, ценностей, обусловленных новой социальной ситуацией. Отсюда эффективность социальной и психологической адаптации студента зависит от взаимодействия объективных условий (социальное происхождение, образовательный уровень, природные задатки, непосредственная среда – семья, школа, трудовой коллектив, неформальное окружение и т. д.) и субъективных индивидуальных особенностей (сама личность, ее активная или пассивная позиция, ее способности к творческой деятельности и т. п.).

Студенту необходимо что-то, благодаря чему его социально-психологическая адаптация будет проходить успешнее. В частности, можно говорить об особенностях процесса познания социальных объектов и конструирования социальной реальности, то есть процесса социального познания. Одним из параметров, определяющих этот процесс на уровне межличностных отношений, можно считать эмоциональный интеллект.

Д. В. Люсиным эмоциональный интеллект рассматривается как способность личности к эффективному общению за счет умения понимать и управлять своими и чужими эмоциями; умения воспринимать эмоции окружающих людей и возможности влиять на них, а также умения рефлексировать свои собственные эмоциональные состояния и контролировать их проявления [4]. В круг функций эмоционального интеллекта включаются повышение эффективности коммуникации, оптимизация межличностных отношений, социально-психологическая адаптация.

Г. Н. Филонов определяет социально-психологическую адаптацию как оптимизацию взаимоотношений личности и групп, сближение цели их деятельности, ценностных ориентаций, усвоение индивидом норм и традиций группы, вхождение в ее ролевую структуру [3].

О. И. Зотова и И. К. Кряжева отмечают, что социально-психологическая адаптация осуществляется на разных уровнях общества, коллектива, непосредственного социального окружения, личностной адаптированности. По их мнению, важным фактором, влияющим на адаптационный процесс, являются условия жизни и деятельности. Оценка и восприятие этих условий опосредованы отношением к содержанию труда и целям деятельности. Однако в зависимости от индивидуальных способностей и особенностей мотивационной сферы личности, условия деятельности способны оказывать ощутимое влияние на характер, скорость и результат адаптации. В коллективе адаптация выступает как необходимое условие продуктивной социальной активности, а социальная активность, в свою очередь, не может существовать без адаптации личности в данной социальной среде. Умение быстро найти свое место в совместной деятельности, в новом коллективе, проявление своих способностей и интересов является основным условием для адапта-

ции человека в новой по отношению к нему социальной среде. Причем, чем выше это умение, тем выше скорость адаптации [2].

Особенно важны выводы О. И. Зотовой и И. К. Кряжевой о том, что "адаптация происходит тогда, когда социальная среда способствует реализации потребностей и стремлений личности, служит раскрытию и развитию ее индивидуальности". Социально-психологическая адаптация личности в данном случае определяется "степенью реализации личностного потенциала в конкретных условиях деятельности, наличием условий (в том числе психологических) для свободного проявления сущностных сил" [2].

Для того чтобы подчеркнуть результат адаптации, нередко употребляется такое понятие, как "адаптированность" личности. Социально-психологическая адаптированность с позиции А. А. Налчаджяна, — такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою деятельность, удовлетворяет социальные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней группа, переживает состояние самодовольствия и свободного выражения творческих способностей [5].

В контексте социально - психологической адаптации мы не можем говорить о каком - либо зафиксированном конечном состоянии адаптированности, это динамическое понятие. Необходимость постоянно возобновляющихся взаимодействий предполагает всё новые и новые изменения. Стремление к достижению, потребность в самовыражении может стимулировать дальнейшее разворачивание процесса, конечным результатом которого будет теперь уже некоторое сверхнормативное состояние. При ориентации на внутренний критерий, мы говорим о реализации индивидуальных стремлений и самовыражении, при ориентации на внешний критерий - о социально полезной активности и эффективности. Координация же двух названных сверхнормативных состояний позволяет выйти на уровень самореализации, что является высшей ступенью процесса адаптации.

Можно выделить следующие критерии успешности социально-психологической адаптации студентов: способность приспособления к требованиям, существующим в обществе студентов и преподавателей вуза; формирование самосознания и ролевого поведения; способностей к самоконтролю; наличие собственного стиля поведения; готовность к активной деятельности, успешному овладению профессиональными знаниями и навыками [6].

Успешная адаптация студентов связана для них с успешным вхождением в группу, которое требует значительных затрат, и включения интеллектуальных, волевых и эмоциональных качеств личности. Умение понимать и управлять эмоциями является основой для самосознания, саморегуляции, эмпатии и различных социальных навыков, необходимых в процессе социально-психологической адаптации.

Выделим существенные особенности процесса социально-психологической адаптации:

- процесс не имеет чётких границ и разворачивается на протяжении всей линии онтогенетического развития человека;
- характерны чрезвычайная индивидуализированность и уникальность способов адаптации;



• существенной особенностью является высокая степень реализации активной преобразовательной функции, как личности, так и среды. С одной стороны, личность имеет большие возможности воздействия на социальную среду, поскольку человек занимает в социальной системе более значимое место, чем в биологической. Особенностью социальной среды является наличие ряда специальных институтов, посредством которых она имеет возможность активно воздействовать на адаптанта;

• основной целью социально-психологической адаптации является не приспособление, а самореализация личности; социально-психологическая адаптация допускает возможности контроля и целенаправленной организации процесса. Такие возможности определяются тем фактом, что личность, как активный агент и социальных, и собственных изменений, обладает сознанием и способностью к целеполаганию [1].

В общем виде чаще всего выделяется четыре стадии адаптации личности в новой для нее социальной среде:

1. Начальная стадия, когда индивид или группа осознают, как они должны вести себя в новой для них социальной среде, но еще не готовы признать и принять систему ценностей новой среды и стремятся придерживаться прежней системы ценностей;

2. Стадия терпимости, когда индивид, группа и новая среда проявляют взаимную терпимость к системам ценностей и образцам поведения друг друга;

3. Аккомодация, т. е. признание и принятие индивидом основных элементов системы ценностей новой среды при одновременном признании некоторых ценностей индивида, группы новой социальной средой;

4. Ассимиляция, т. е. полное совпадение систем ценностей индивида, группы и среды.

Процесс развития эмоционального интеллекта в период социально-психологической адаптации у студентов можно условно разбить на пять этапов. Первый этап – познание самого себя. В процессе самоосознания человек начинает «пробуждаться», делать интересные открытия в понимании своего внутреннего мира, своих эмоций и чувств.

Научиться управлять своими эмоциями и чувствами – второй этап развития эмоционального интеллекта. Умение контролировать эмоциональные состояния позволяет использовать эмоции для достижения поставленной цели. Самоконтроль зависит от осознания человеком того, что он чувствует в данный момент и какие испытывает эмоции, а также от понимания, что происходит вокруг.

Умение управлять собой предполагает развитую психологическую наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные особенности людей. Наблюдательность предполагает развитую любознательность и жизненный опыт.

Проблема осознания чувств и эмоций других людей относится к процессу целостного восприятия человека, т. е. созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого. Система взглядов студента на объективный мир и место в нем человека, на отношение к окружающей среде

и самому себе, убеждения, идеалы, ценностные ориентации все это определяет характер взаимоотношений в психологической среде.

Четвертый этап развития эмоционального интеллекта студентов – овладение умением управления состояниями партнеров по общению. Для продуктивного управления состоянием другого человека необходима четкая цель, пути ее достижения, предвидение поведения, что возможно при наличии опыта анализа модели взаимоотношений.

Пятый этап – умение разрешать конфликты позитивно и с уверенностью. Эмоциональный интеллект позволяет приспосабливаться к любой ситуации, хорошо владеть собой, выстраивать содержательные отношения с другими людьми, использовать эмоции и интуицию для того, чтобы понять их и окружающий мир.

Таким образом, повышение уровня эмоционального интеллекта, а именно способность контролировать свои чувства и поведение, а также распознавать эмоции других людей способствует быстрой адаптации к учебной деятельности, установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими людьми. Способность к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

#### Список использованных источников

1. Аксенова, Г. К. Проблема адаптации личности в отечественной психологии / Г. К. Аксенова, П. Ю. Аксенова // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 4. – С. 28–36.
2. Зотова, О. И. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции поведения. – М.: Просвещение, 1979. – С. 219–232.
3. Кундозерова, Л. И. Проблемы социально-профессиональной адаптации / Л. И. Кундозерова, С. М. Редлих, А. И. Ростовцев. – Новокузнецк: НГПИ, 2001. – 230 с.
4. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М., Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 264–278.
5. Налчаджян, А. А. Личность, психическая адаптация и творчество / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1995. – 345 с.
6. Чайка, В. Г. Особенности социально-психологической адаптации студентов к обучению в вузе / В. Г. Чайка // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 35–41.

УДК 159.9.07

## ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К КУРЕНИЮ

В. А. Хриптович

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

Статья посвящена интерпретации результатов психодиагностики отношения студентов к употреблению табачных изделий, спайсов и электронных сигарет. В исследовании при-

няло участие 200 студентов вузов г. Минска. Выявлено, что ситуация, связанная с курением сигарет в вузе, представляется более опасной для студента по сравнению с курением сигарет в ближайшем социальном окружении. Если думают, что одноклассники курят сигареты 87% студентов, то указали, что курят сигареты сами только 27,5%. Студенты мужского пола реже курят сигареты и чаще относятся к курению отрицательно в сравнении с девушками.

Ключевые слова: студенты, курение, отношение, электронные сигареты, спайсы.

## DIAGNOSIS OF STUDENTS' ATTITUDES TO SMOKING

*The article is devoted to the interpretation of the results of psycho-diagnostics of students' attitudes to the use of cigarettes, spicy and electronic cigarettes. The study involved 200 university students in Minsk. It was revealed that the situation related to cigarette smoking in high school, it is more dangerous for the student, compared with cigarette smoking in the immediate social environment. If you think that classmates smoke cigarettes 87% of the students, it indicated that smoking cigarettes themselves only 27.5 %. Male students less likely to smoke cigarettes and smoking are often negative in comparison with girls.*

Keywords: students, smoking, attitude, electronic cigarettes, spicys.

В исследовании отношения студентов к курению приняли участие 200 студентов вузов г. Минска, из них: 51,5 % юношей и 48,5 % девушек. Возрастной состав: 14 % студентов 17 лет; 47 % студентов 18 лет; 14,5 % студентов 19 лет; 6 % студентов 20 лет; 10 % студентов 21 года; 8,5 % старше 22 лет. Обследование проходило в апреле 2015 года.

Анкета включала в себя 10 вопросов, выявляющих отношение испытуемых к курению сигарет, электронных сигарет и спайсов. Вопросы закрытого типа предполагали выбор подходящего ответа и обозначение его символом ×.

1. Ответы испытуемых на первый вопрос анкеты **«Как Вы думаете, в Вашей группе курят сигареты»** с вариантами «Никто», «1–2 человека», «Около трети», «Около половины», «Большинство» распределились следующим образом:

13 % утверждают, что в студенческой группе никто не курит, 17 % считают, что курят 1–2 человека, 43,5 % испытуемых выбрали ответ «Около трети», 22 % ответили «Около половины» и 4,5 % думают, что курит большинство.

На вопрос анкеты **«Как Вы думаете, в Вашей группе курят электронные сигареты»** ответы распределились следующим образом:

53 % студентов указали, что в их студенческой группе никто не курит электронные сигареты; 45 % испытуемых считают, что курят электронные сигареты 1–2 человека в группе; 2 % думают, что электронные сигареты курят от трети до половины студентов группы.

На вопрос анкеты **«Как Вы думаете, в Вашей группе курят спайсы»** были получены следующие ответы:

93,5% испытуемых утверждают, что в их студенческой группе не употребляют спайсы вообще, хотя 6,5 % думают, что 1–2 человека в группе все же курят спайсы.

Таким образом, мы наблюдаем, что наиболее остро в высших учебных заведениях стоит проблема курения студентами сигарет. Если считают, что одноклассники не употребляют спайсы 93,5 % студентов, думают, что одно-

группники не курят электронные сигареты 53 % студентов, то думают, что одноклассники не курят сигареты только 13 %.

2. На второй вопрос анкеты **«Среди Ваших друзей курят сигареты»** с вариантами ответов «Никто», «1–2 человека», «Около трети», «Около половины», «Большинство» ответы распределились следующим образом:

23,5 % испытуемых считают, что их друзья не курят сигареты, 30,5 % указали, что среди друзей курят сигареты 1–2 человека, 19,5 % студентов думают, что около трети их друзей курят сигареты, 16,5 % предполагают, что примерно половина их друзей курит сигареты и 10 % студентов думают, что большинство их друзей курит сигареты.

На вопрос **«Среди Ваших друзей курят электронные сигареты»** мы получили следующие ответы:

52,5 % студентов думают, что среди их друзей электронные сигареты не курит никто, 40,5 % испытуемых считают, что 1–2 друга курят электронные сигареты, 7 % утверждают, что от трети до половины их друзей курят электронные сигареты.

Отвечая на вопрос анкеты **«Среди Ваших друзей курят спайсы»**, студенты показали следующие результаты:

94 % испытуемых указали, что никто из их друзей не употребляет спайсы, 5 % указали, что 1–2 друга употребляют спайсы, 1 % (2 человека) считают, что около трети их друзей курят спайсы.

Подводя итог, можно констатировать, что ситуация, связанная с курением сигарет в ближайшем социальном окружении студентов отличается от ситуации, связанной с курением сигарет в студенческой группе. Так, если 13 % студентов считают, что среди их одноклассников никто не курит сигареты, то считают, что среди друзей таких (вообще не курящих сигареты) уже 23,5 % студентов. То есть, ситуация, связанная с курением сигарет в вузе, представляется более опасной для студента по сравнению с курением сигарет в ближайшем социальном окружении.

Распространенность курения электронных сигарет в студенческой среде и ближайшем социальном окружении испытуемых мало отличается друг от друга, и сама ситуация, связанная с курением электронных сигарет, более благоприятная по сравнению с курением сигарет. Так, 53 % студентов считают, что в их студенческой группе электронные сигареты вообще не курят, и 52,5 % студентов думают, что их друзья не курят электронные сигареты.

Что касается употребления спайсов, то результаты, полученные в отношении студенческой группы схожи с результатами, полученными в отношении ближайшего социального окружения. Так, если 6,5 % студентов думают, что 1–2 человека в группе употребляют спайсы, то 6% предполагают, что среди их друзей употребляют спайсы от 1–2 человек до трети. Соответственно, значимых различий по критерию принадлежности к социальной группе в отношении употребления спайсов не наблюдается.

3. Третий вопрос анкеты выявляет собственно отношение испытуемого к курению. Он звучит так: **«Как Вы относитесь к курению сигарет/электронных сигарет/спайсов?»**. Мы получили следующие результаты:

54 % студентов осуждают курение сигарет, 44 % студентов относятся к курению сигарет безразлично и 2 % испытуемых (4 человека) одобряют курение сигарет.

Относительно курения электронных сигарет наблюдается следующая картина: 57,5 % студентов безразлично относятся к курению электронных сигарет, 39 % осуждают курение электронных сигарет и 3,5 % испытуемых одобряют курение электронных сигарет.

По поводу отношения к употреблению спайсов можно отметить, что 85,5 % студентов осуждают курение спайсов, 14% испытуемых отнеслись к курению спайсов безразлично и 0,5% студентов (1 человек) одобрили курение спайсов.

Таким образом, если осуждают употребление спайсов 85,5 % студентов, то осуждают курение сигарет уже 54 % студентов. Меньше всего в выборке оказалось студентов, осуждающих курение электронных сигарет. Таких было 39 %. Следовательно, курение электронных сигарет представляется студентам менее опасным по сравнению с сигаретами, содержащими табак.

4. На вопрос «**Как Вы оцениваете информацию о курении, получаемую от родителей, преподавателей, друзей, передач радио, телевидения?**» с вариантами ответов «Интересна», «Безразлична», «Часто не соответствует действительности», «Всегда правильная» были получены следующие ответы:

45 % испытуемых считают, что информация о курении, получаемая от родителей, всегда правильная; 31,5 % студентов безразлично оценивает информацию о курении, получаемую от родителей. В то же время, 17 % студентов считают такую информацию интересной. И 6,5 % студентов думают, что информация о курении, получаемая от родителей, часто не соответствует действительности.

39 % студентов безразлично оценивают информацию о курении, получаемую от преподавателей, в то же время 31,5 % студентов считают такую информацию всегда правильной. 20,5 % студентов оценили информацию о курении, получаемую от преподавателей как интересную и 9 % думают, что она часто не соответствует действительности.

Информацию о курении, **получаемую от друзей**, студенты оценили следующим образом: 38,5 % относятся к ней безразлично, 23,5 % считают, что она интересна, по 19 % испытуемых считают, что такая информация часто не соответствует действительности и что она всегда правильная.

Что же касается информации о курении, **получаемой из передач радио, телевидения**, то студенты оценили ее так: 41 % указали, что безразличны к ней, 23,5 % думают, что она всегда правильная, 21,5 % считают, что она интересна и 14 % предполагают, что она часто не соответствует действительности.

Таким образом, больше всего студенты доверяют информации о курении, получаемой от родителей. Именно ее они чаще всего (45 %) считают **всегда правильной**. Менее всего студентов, оценивших как всегда правильную, информацию о курении, поступающую от друзей. Таких студентов оказалось 19 %.

Наиболее **интересной** студенты считают информацию о курении, получаемую от друзей (23,5 %). Менее всего студенты заинтересованы в получении такой информации от родителей (17 %).

Чаще всего студенты безразлично относятся к получению информации о курении, исходящей от передач радио и телевидения (41 %). Менее безразлично воспринимают такую информацию исходящей от родителей (31,5 %).

Считают информацию о курении **часто не соответствующей действительности**, исходящей от друзей (19 %). Реже всего так оценивают информацию, получаемую от родителей (6,5 %).

Таким образом, можно предположить, что хотя студенты и не очень заинтересованы в получении информации о курении от родителей, все же они чаще всего считают эту информацию всегда правильной.

В целом, студенты чаще всего безразлично относятся к информации о курении, получаемой из различных источников (средний показатель 37,5 % по сравнению со средними показателями относительно интересной (20,6 %), всегда правильной (29,75 %) или часто не соответствующей действительности (12,12 %) информации вне зависимости от источника получения).

5. На вопрос о том, **нужна ли Вам информация о курении**, респонденты ответили следующим образом: 66 % ответов «нет» и 34 % ответов «да».

6. Вопрос № 6 касался собственно **курения** испытуемых. Результаты относительно курения сигарет:

64,5 % студентов признались, что никогда не курили сигареты, 8 % указали, что раньше курили, но бросили, 13,5% продолжают иногда курить сигареты (но не каждый день), 14% курят ежедневно.

82 % студентов никогда не курили электронных сигарет, 5 % раньше курили электронные сигареты, но бросили, 12,5 % студентов иногда, но не каждый день курят электронные сигареты и 0,5 % испытуемых (1 человек) курят электронные сигареты ежедневно.

97,5 % студентов никогда не употребляли спайсы, 2,5 % раньше употребляли спайсы, но бросили. По признанию испытуемых, никто не употребляет спайсы ежедневно или иногда (не каждый день).

7. Седьмой вопрос прояснял, **курят ли в семье** студентов. 40 % указали, что в семье курят, 60 % соответственно указали, что не курят.

8. Следующий вопрос определял степень **вреда курения** сигарет/электронных сигарет/спайсов с вариантами ответов «очень вредно», «вредно», «скорее вредно, чем полезно», «трудно сказать», «скорее полезно, чем вредно», «полезно». Ответы распределились следующим образом:

63,5 % студентов считают, что курить сигареты очень вредно, 28 % думают, что курить сигареты вредно, 8 % ответили «скорее вредно, чем полезно» и 0,5 % (1 человек) ответили «скорее полезно, чем вредно».

Относительно курения электронных сигарет: 39,5 % студентов думают, что курить электронные сигареты очень вредно, 25,5 % считают, что курить электронные сигареты вредно, 22 % ответили «скорее вредно, чем полезно», 12,5 % предпочли вариант «трудно сказать» и 0,5 % решили, что курить электронные сигареты скорее полезно, чем вредно.



91,5 % студентов убеждены, что курить спайсы очень вредно, 6,5 % считают, что курить спайсы вредно, 1,5 % думают, что курить спайсы скорее вредно, чем полезно, 0,5 % отметили, что курить спайсы скорее полезно, чем вредно.

Таким образом, мы видим, что подавляющее большинство студентов, а именно 98 % осознают вред употребления спайсов; 91,5 % студентов осознают вред курения сигарет. Самое лояльное отношение у студентов отмечается к употреблению электронных сигарет: считают, что их курение вредит, 65 % студентов. Кроме того, в категории курения электронных сигарет отмечается самый высокий показатель неопределенного ответа: 12,5 % студентов затруднились определить степень вреда от курения электронных сигарет.

9. Согласно девятому вопросу «**С курением бороться**» и вариантами ответов «нужно» и «не нужно» были получены следующие показатели: 90,5 % студентов считают, что бороться с курением нужно и 9,5 % испытуемых думают, что бороться с курением не нужно. То есть студенты осознают необходимость профилактической работы, направленной на формирование профилактического поведения молодежи.

Несмотря на то, что студенты чаще указывают, что лично не нуждаются в получении информации о курении, так ответили 66 % испытуемых (вопрос № 5), все же 90,5 % студентов убеждены, что бороться с курением нужно. Этот факт может объясняться тем, что студенты считают лично себя достаточно информированными людьми в области проблемы курения, а причину распространенности курения видят чаще в других людях.

10. Вопрос выяснял, «**Предлагали ли Вам курить в стенах Вашего учреждения образования?**» Варианты ответов «да» и «нет».

20,5 % студентов признались, что им предлагали курить сигареты в стенах их учреждения образования, 79,5 % студентов не получали такого предложения.

12 % студентов указали, что получали предложение курить электронные сигареты в стенах их вуза, 88 % испытуемых такого предложения не получали.

1,5 % студентов получали предложение употребить спайсы в стенах их учреждения образования, 98,5 % студентов такого предложения не получали.

Таким образом, курение сигарет на территории высшего учреждения образования распространено шире, нежели курение электронных сигарет. Настораживает тот факт, что все-таки трое студентов из 200 получали предложение употребить спайсы в стенах своего учреждения образования.

Интересные наблюдения получены при сопоставлении вопроса № 1 «Как Вы думаете, в Вашей группе курят» и вопроса № 6 «Курите ли Вы».

Если 87 % студентов думают, что в их студенческой группе курят сигареты от 1–2 человек до большинства, то указали, что курят сигареты сами только 27,5 %. Это закономерный результат. Осознавая негативное отношение общества к курению сигарет, большинство студентов дает социально желательные ответы на прямые вопросы анкеты относительно курения сигарет. Так что мы можем предположить, что количество студентов, употребляющих табачные изделия, несколько выше, чем полученный результат.

Та же картина наблюдается и относительно курения электронных сигарет. Если 47 % студентов считают, что от 1-2 до половины студентов группы курят электронные сигареты, то признались, что сами курят электронные сигареты только 13 % испытуемых. По поводу употребления спайсов можно отметить, что 6,5 % студентов думают, что 1-2 человека в группе употребляют спайсы, в то же время никто из них не признался, что употребляет спайсы сам.

В зависимости от пола студентов были получены следующие результаты:

Юноши чаще девушек считают, что их одноклассники и друзья не употребляют сигарет, спайсов и электронных сигарет. Юноши чаще осуждают курение в целом и в частности употребление сигарет (68 %), электронных сигарет (51 %) и спайсов (91 %). Аналогичные показатели у девушек 39,5 %; 26,5 %; 79 %.

Девушки чаще юношей оценивают безразлично информацию о курении, получаемую как от родителей, так и от друзей. Юноши чаще оценивают информацию о курении, поступающую от друзей как всегда правильную. Девушки чаще юношей считают, что информация о курении, получаемая из передач радио и телевидения интересна. В то же время, они же чаще думают, что такая информация не соответствует действительности. Юноши чаще девушек оценивают информацию, получаемую из передач радио и телевидения как всегда правильную.

На вопрос о том, нужна ли Вам информация о курении, респонденты ответили следующим образом: 37 % юношей и 31,5 % девушек ответили, что нужна; 63 % юношей и 68,5 % девушек решили, что не нужна. Думают, что бороться с курением не нужно 5 % юношей и 15 % девушек.

Юноши чаще (74 %), чем девушки (54 %) указывали, что никогда не курили сигареты. Девушки чаще юношей курят сигареты ежедневно или иногда. Девушки чаще указывали, что в их семье курят. Девушкам чаще, чем юношам, предлагали курить в стенах учреждения образования и сигареты (25 % против 16 % у юношей), и электронные сигареты (14 % против 10 % у юношей), и спайсы (2 % против 1 % у юношей).

Если юноши чаще считают, что курение сигарет очень вредно, то девушки чаще думают, что курение сигарет просто вредно или скорее вредно, чем полезно. Юноши чаще оценивают курение электронных сигарет как очень вредное.

Таким образом, студенты мужского пола отличаются большей устойчивостью к курению в сравнении с девушками: их отношение к курению чаще негативное, среди их одноклассников и друзей реже курят, в их семьях реже курят, они лучше осознают вред курения и считают, что с курением нужно бороться.

#### Список использованных источников

1. Разработать научно-методическое обеспечение психопрофилактики употребления табачных изделий, электронных сигарет, спайсов обучающимися учреждений общего среднего, профессионально-технического, среднего специального и высшего образования: промежуточный отчет о НИР / РИВШ; рук. темы В.А. Хриптович. – Минск, 2015. – 142 с. – № ГР 20150558.



## КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. П. Шейнов

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Установлено, что: студенты относятся с большей степенью доверия к тем преподавателям, которых они воспринимают как асертивных; асертивность способствует защищенности от манипуляций, отрицательно связана с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха; преподаватели недостаточно защищены от манипулятивных воздействий со стороны студентов; степень незащищенности от манипуляций у студентов выше, чем у преподавателей.*

*Ключевые слова: асертивность, незащищенность от манипуляций, макиавеллизм, тревожность, интернальность, аффилиация, преподаватели.*

## PERSONALITY TRAITS OF TEACHERS, AFFECTING THE SUCCESS OF ITS ACTIVITIES

*The article shows, students are treated with a greater degree of trust in the teachers, which they perceived as assertive, assertiveness helps protect from manipulation and has a negative effect on personal anxiety and a positive effect on motivation to succeed, teachers are insufficiently protected from manipulative actions from students. The degree of personal exposure to manipulation is higher among students than among teachers.*

*Keywords: assertiveness, exposure to manipulation, Machiavellism, anxiety, internality, affiliation. teachers.*

Личность преподавателя играет в учебном и воспитательном процессе решающую роль. Поэтому естественно изучить, как те или иные личностные качества педагога влияют на успешность его деятельности.

V. Richmond и J. McCroskey показали, что студенты относятся с большей степенью доверия к тем преподавателям, которых они воспринимают как асертивных [12], и это положительно отражается на качестве обучения. Таким образом, *асертивность преподавателя способствует более продуктивному взаимодействию его со студентами*. Это обстоятельство, как и ряд других, мотивирует проведение исследований асертивности преподавателей.

«Асертивность – это способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Асертивным называется прямое, открытое поведение, не имеющее целью причинить вред другим людям» [1, с. 40].

Асертивность являются одним из компонентов социальной компетентности. Асертивное поведение включает следующие способности: отстаивать собственные права, при необходимости просить других о помощи, проявлять свои положительные и отрицательные чувства, отклонять нежелательные просьбы, помогать справиться с социальной тревожностью, а также к адаптации в социальной жизни [8].

В теории Солтера [13] асертивное поведение рассматривается как альтернатива весьма распространенному деструктивному способу воздействия – манипуляции. Эту точку зрения поддерживает и ряд других авторов [5; 6], по мнению которых асертивность является оптимальным и наиболее конструктивным подходом к межличностным отношениям.

Естественно изучить и личностные качества педагога, снижающие эффективность его деятельности. Одним из негативных факторов в учебно-воспитательной работе является наличие манипулятивных установок у недобросовестных студентов [2; 4].

Ранее автором был введен [3] в научный оборот конструкт «незащищенность индивида от манипулятивных воздействий». В процессе его исследований на выборке более чем 1500 испытуемых показано, что каждый человек в той или иной степени не защищен от манипуляций. Репрезентативность этой выборки позволила утверждать, что введенный конструкт актуален (хотя и в разной степени) для любого человека.

Незащищенность преподавателя от манипуляций со стороны студентов отрицательно сказывается на учебном и воспитательном процессе.

Поэтому в статье рассмотрены асертивность и незащищенность преподавателей от манипуляций, а также связи этих переменных с локусом контроля и со стремлением к аффилиации.

**Используемые методики.** Для исследования и оценки асертивности применялась авторская методика измерения асертивности, надежность и валидность которой доказана [5]. Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий осуществлялась с помощью авторского теста, надежность и валидность которого также доказана [3]. Для исследования и оценки локуса контроля применялась модификация шкалы I-E Дж. Роттера – тест-опросник субъективной локализации контроля С. Р. Пантелева и В. В. Столина. Для выявления тенденций к аффилиации использован известный опросник А. Меграбяна в модификации М.Ш.Магомед-Эминова.

В первой части настоящего исследования испытуемыми были 116 преподавателей вузов и колледжей, проходивших курсы повышения квалификации на кафедре психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (г. Минск), 84 преподавателя и 143 учащихся трех колледжей, находящихся в г. Минске (2) и г. Бобруйске (1).

Во второй части исследования приняли участие слушатели Академии послепломного образования (АПО, г. Минск) и Республиканского института высшей школы (РИВШ, г. Минск), преподаватели Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ, г. Минск), преподаватели, лаборанты и учащиеся Слуцкого медицинского колледжа. Всего – 246 респондентов в возрасте от 17 до 74 лет: заместители директоров школ (51 чел.), преподаватели вузов (45), преподаватели и лаборанты колледжа (43), дефектологи (32), психологи (31), учащиеся колледжа (44).

В соответствии с результатами тестирования распределение испытуемых по типам поведения оказалось следующим: *среди преподавателей вузов и колледжей доля асертивных – около 60 %, пассивных – 25 %, агрессив-*

ных – 15 % (среди учащихся колледжей: ассертивных – 54 %, пассивных – 19 %, агрессивных – 27 %).

Доля ассертивных мужчин – преподавателей вузов и колледжей в полтора раза больше доли ассертивных женщин. При этом средний показатель ассертивности у мужчин (68,92) несколько превосходит средний показатель ассертивности у женщин (68,53), но это различие (для имеющейся выборки) статистически незначимо. Однако ранее [5] на большей репрезентативной выборке более чем 1500 испытуемых было показано, что указанное различие между мужчинами и женщинами достоверно ( $p = 0,01$ ).

Приведенный выше подсчет, показавший, что значительная часть преподавателей неассертивна, свидетельствует о том, что *имеется резерв для самосовершенствования преподавателей в части освоения ими ассертивного поведения*. В работе Э. Хилла [9] доказана эффективность проведения тренингов с преподавателями вузов по развитию у них ассертивных навыков. Тренинги повышают уверенность преподавателей и расширяют использование ими приемов ассертивного поведения; важно, что приобретенные навыки сохраняются и спустя, как минимум, 6 месяцев после обучения.

В исследованной выборке средний уровень незащищенности преподавателей от манипуляций – 0,42. Это означает, что *в среднем в 42 % случаев манипулятивных воздействий со стороны учащихся (студентов) они добиваются своих неблагоприятных целей*.

Преподавательницы лучше защищены от манипуляций, нежели их коллеги мужского пола. Средний показатель незащищенности от манипуляций у женщин («сырой» балл – 18,71) статистически значимо при  $p = 0,01$  ниже аналогичного показателя у мужчин (21,08).

Вопрос о незащищенности преподавателей от манипуляций важен для качества обучения, поскольку преподаватели нередко подвергаются манипулятивным атакам со стороны недобросовестных студентов [2; 4]. Тем более, данное исследование показало, что склонность к манипулированию у учащихся выше, чем у преподавателей: показатель макиавеллизма у учащихся (78,65) больше, чем у преподавателей (70,88). Но и степень незащищенности от манипуляций у учащихся («сырой» балл 24,39) выше, чем у преподавателей (19,06).

Указанные различия статистически значимы с высокой достоверностью: различие между преподавателями и учащимися в степени незащищенности от манипуляций значимо при  $p < 0,001$ , а склонность к манипулированию – при  $p < 0,01$ . Тем самым подтверждается ранее полученный вывод о том, что манипуляторы также не защищены от манипуляций [4]. При этом меньший по сравнению с учащимися уровень макиавеллизма преподавателей соответствует установленной ранее рядом авторов закономерности убывания с возрастом макиавеллизма личности (об этом – [4, с. 48–49]).

**Ассертивность, личностная тревожность и мотивация к достижению успеха.** Связи между указанными переменными представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Корреляции ассертивности с личностной тревожностью и мотивацией к достижению успеха**

	Преподаватели вузов		Преподаватели колледжей		Учащиеся колледжей	
	r	p	r	p	r	p
Личностная тревожность	- 0,673***	0,000	- 0,373*	0,041	- 0,500**	0,009
Достижение успеха	0,470***	0,000	0,441**	0,002	0,440*	0,024

Обозначения: r – коэффициент корреляции Пирсона, p – уровень значимости, \* – корреляция значима при  $p=0,05$ , \*\* – значима при  $p=0,01$ , \*\*\* – значима при  $p < 0,001$ .

Из данных таблицы 1 вытекает, что и для преподавателей вузов и колледжей, и для учащихся колледжей ассертивность статистически значимо отрицательно коррелирована с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха. Это вполне согласуется с сущностью ассертивности: ассертивные индивиды отличаются уверенностью в себе и отстаиванием своих интересов.

У преподавателей – мужчин средний показатель личностной тревожности (44,33) находится в пределах нормы (31–45), хотя и близко к ее верхнему краю, а у женщин – превышает ее (48,47). Это различие статистически значимо ( $p = 0,021$ ).

В целом в обследованной группе преподавателей *превалирует мотивация на избегание неудач*, причем у женщин она выражена сильнее, и различие это имеет высокую статистическую значимость:  $p = 0,001$ . По-видимому, большая ответственность в работе педагогов приводит к осторожности и, как следствие, – к повышенной тревожности и к преимущественной мотивации на избегание неудач.

Определенным подтверждением достоверности полученных результатов являются и выявленные связи между этими переменными и возрастом. Личностная тревожность оказалась связанной с мотивацией к достижению успеха обратной зависимостью: чем выше первая, тем ниже вторая, причем связь эта достаточно сильная ( $r = -0,487$ ,  $p = 0,007$ ), что вполне ожидаемо. Объяснима и слабо выраженная тенденция к повышению с возрастом личностной тревожности ( $r = 0,288$ ,  $p = 0,130$ ): тревога за близких (детей, родителей и т. д.), о собственном здоровье и т.п., что сильнее проявляется с возрастом.

В этой части нашего исследования в трех группах испытуемых численностью 51, 43 и 18 человек была выявлена статистически значимая корреляция между ассертивностью и интернальностью:  $r < 0,336$ ,  $p < 0,004$  ( $N = 51$ ),  $r = 0,327$ ,  $p = 0,032$  ( $N = 43$ ) и, соответственно,  $r = 0,418$ ,  $p = 0,084$  ( $N = 18$ ).

Принципиальным отличием этого результата от вывода зарубежных авторов [7] является то, что в нашем исследовании положительная взаимосвязь между интернальностью и ассертивностью обнаружена как у мужчин, так и у женщин. В то время как в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин, но не для женщин.

Нами также установлена статистически значимая двусторонняя корреляция между ассертивностью и аффилиацией.

«Аффилиация (от англ. *affiliation* – соединение, связь) – потребность в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви. Аффилиация проявляется в стремлении иметь друзей, взаимодействовать с окружающими, оказывать кому-либо помощь, поддержку и принимать их» [1, с.54].

Методика (тест) А. Меграбяна диагностирует два обобщенных устойчивых мотиватора, входящих в структуру мотивации аффилиации, – стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест состоит, соответственно, из двух шкал: СП и СО.

Для групп дефектологов и психологов ( $N = 50$ ) была выявлена высоко статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между: 1) ассертивностью и стремлением к принятию ( $r = -0,379, p < 0,007$ ) и 2) ассертивностью и страхом отвержения ( $r = -0,492, p < 0,001$ ). Ассертивность отрицательно коррелирует со страхом отвержения ( $r = -0,616, p < 0,001$ ) и у преподавателей и лаборантов колледжа ( $N = 43$ ), а также у учащихся колледжа ( $r = -0,720, p < 0,001, N = 44$ ). Аналогично у преподавателей БГМУ ( $N = 30$ ), что сильно выражено как у мужчин ( $r = 0,797, p < 0,001$ ), так и у женщин ( $r = -0,785, p < 0,001$ ). Статистически значимая двусторонняя отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию в этой группе наиболее выражена у мужчин:  $r = -0,659, p < 0,007, N = 50$ ).

Полученные результаты свидетельствуют о самодостаточности ассертивной личности в части общения: она не испытывает особого стремления к принятию и в еще большей степени не испытывает страха отвержения.

Локус контроля и аффилиация оказались связанными между собой: экстернальность положительно коррелирует со стремлением к принятию для преподавателей университетов ( $r = 0,568, p < 0,014$ ) и учащихся колледжа ( $r = 0,329, p < 0,029$ ) а интернальность уменьшает страх отвержения: у преподавателей ( $r = -0,329, p < 0,031$ ) и учащихся колледжа ( $r = -0,272, p < 0,075$ ). Этот результат совпадает с выводами зарубежных авторов [10; 11].

Степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий оказалась в целом не связанной с ассертивностью ( $N = 131$ ). Но для психологов эта связь существует и положительна:  $r = 0,361, p < 0,046 (N = 31)$ . Повидимому, особенности этой профессии оказывают определенное влияние на возникновение указанной связи.

Для преподавателей университета установлена положительная корреляция незащищенности индивида от манипуляций со стремлением к принятию ( $r = 0,431, p < 0,017$ ). При этом у женщин она сильна и высоко значима ( $r = 0,710, p < 0,001$ ), а у мужчин имеет место лишь тенденция к такой связи. Подобная связь естественна: стремление к принятию способствует незащищенности индивида от манипуляций.

Сравнение средних значений изучаемых переменных у мужчин и у женщин по всем изученным в данной работе выборкам ( $N = 202$ ) показало: степень незащищенности индивида от манипулятивных воздействий мужчин («сырые» баллы теста, равные 20,15) статистически значимо ( $p < 0,05$ ) превосходят аналогичный показатель женщин (19,24). Этот результат подтверж-

дает установленный автором ранее [3] факт, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий.

**Выводы.** Преподаватели (в целом) недостаточно защищены от манипулятивных воздействий со стороны недобросовестных учащихся, при этом склонность к манипулированию у учащихся выше, чем у преподавателей.

Ассертивность индивида способствует его защищенности от манипуляций. Среди преподавателей вузов и колледжей доля ассертивных – около 60 %.

Для преподавателей вузов и колледжей и для учащихся колледжей ассертивность отрицательно связана с личностной тревожностью и положительно – с мотивацией к достижению успеха.

У преподавателей превалирует мотивация на избегание неудач, причем у женщин она выражена сильнее.

Степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей, и это следует учитывать педагогам.

Выявлена положительная связь между ассертивностью и интернальностью как у мужчин, так и у женщин (в англоязычном социуме она имеет место лишь для мужчин).

Обнаружена высокая статистически значимая отрицательная корреляция между ассертивностью и стремлением к принятию, между ассертивностью и страхом отвержения, что свидетельствует о самодостаточности ассертивной личности в части общения.

Подтвержден полученный автором ранее вывод, что женщины в целом лучше мужчин защищены от манипулятивных воздействий.

#### Список использованных источников

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Тарелкин, А. И. Манипулятивное воздействие студентов на преподавателей в педагогическом общении / А. М. Тарелкин // Высшая школа. – 2006. – № 2. – С. 29–33.
3. Шейнов, В. П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий / В. П. Шейнов // Вопросы психологии. – 2012. – № 4. – С. 147–154.
4. Шейнов, В. П. Макиавеллизм личности / В. П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2012. – 416 с.
5. Шейнов, В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности / В. П. Шейнов // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 107–116.
6. Bishop, S. Develop Your Assertiveness / S. Bishop. – L.: Kogan Page, 2006.
7. Cooley, E. L. Locus of control and assertiveness in male and female college students / E. L. Cooley, Jr., S. Nowicki // The Journal of Psychology. – 1984, № 117. – P. 85–87.
8. Eisler, A.M. Situational determinants of assertive behaviors / A. M. Eisler, M. Hersen, P. M. Miller // J. Consult. and Clin. Psychol. – 1975, № 43. – P. 330–340.
9. Hill, E. H. Development of an Assertiveness Training Module for College-Level Instructors / E. H. Hill. – 1977.
10. Locus of Control in Personality. Morristown, N. J.: General Learning Press. – 1976.
11. Nowicki, S. Jr. A locus of control scale for children / S. Jr. Nowicki, B. Strickland // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1973, № 40. – P. 148–155.



12. Richmond, V. P. Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure / V. P. Richmond, J. C. McCroskey // Psychological Reports. – 1990. – № 67. – P. 449–450.

13. Salter, A. Conditioned reflex therapy / A. Salter, – N.Y.: Capricorn, 1949.

УДК [37.011.3-051:005.336.2]-53

## ЭРГОНОМИКА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА

Т. А. Ярошенко

Белорусский государственный педагогический университет  
имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

*Статья посвящена актуальной проблеме сохранения здоровья субъектов педагогического процесса, обусловленной изменением информационно-предметной среды современной школы. Рассматриваются основные исторические этапы развития педагогической эргономики в контексте анализа эффективности ее деятельности.*

*Ключевые слова:* Педагогическая эргономика, информационно-предметная среда, безопасность труда, педагогико-эргономический фактор, мультимедиа, интерактивные технологии.

## ERGONOMICS IN THE STRUCTURE OF PEDAGOGICAL WORK

*The article is devoted to the health care of the subjects of the educational process as a result of changes of material and technical conditions and information and objective environment in the modern school. The basic historical stages of the educational achievements of ergonomics are considered in the context of analyzing its performance.*

*Keywords:* educational ergonomics, information and objective environment, works safety, pedagogical and ergonomic factor, multimedia, interactive technologies, the interactive whiteboard.

На современном этапе в политике образования сделан акцент на индивидуализацию обучения, вариативную направленность педагогического процесса, создание условий для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Это в свою очередь предполагает изменение организационно-методических условий по обеспечению образовательного процесса, информационно-предметной среды, социокультурного пространства современной школы.

Концентрация усилий ученых различных специальностей на проблемах педагогической деятельности труда и оценке его эффективности позволила сформироваться научному направлению, названному впоследствии педагогической эргономикой.

В Приказе Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь от 14 июля 2010 г. № 167, разделе №3 сказано: «Эргономика – научная и проективная дисциплина, изучающая человека или группы людей в условиях их деятельности с применением технических средств, сформировавшаяся на стыке психологии, физиологии, гигиены труда, биомеханики, антропологии и ряда технических наук».

Термин «эргономия» предложен в 1857 г. польским естествоиспытателем Войтехом Ястшембовским, который опубликовал в еженедельнике «Природа и промышленность» статью под названием «Очерки по эргономии, или науке о труде, основанной на закономерностях науки о природе». В этой работе впервые была предпринята попытка теоретически исследовать проблему, связанную с созданием модели трудовой деятельности человека. В дальнейшем к этому термину возвращаются в 1949 г., и эргономика приобретает практическую направленность.

Педагогическая эргономика – прикладная наука, изучающая физиологические и психологические возможности педагога и учащегося в учебном процессе с целью создания оптимальных условий их работы, которые предупреждают угрозу здоровью человека, делают его труд высокопроизводительным и надежным при минимальных затратах биологических ресурсов и нервной энергии и обеспечивают возможности для духовного и физического совершенствования человека [1].

Основными направлениями педагогической эргономики можно считать следующие:

- организация и разработка оптимальных условий и способов деятельности субъектов педагогического процесса, которые обеспечивают эффективное, комфортное, здоровьесберегающее функционирование и развитие учебного заведения на современном этапе;
- совершенствование информационно-предметной среды учебного кабинета, включая материально-техническое и учебно-методическое обеспечение;
- исследование технических средств передачи информации, их дизайн и адекватность требованиям учебного процесса;
- исследование особенностей дидактического общения;
- профессиональный отбор при приеме в вузы и выявление предрасположенности к аллергическим заболеваниям, связанным с особенностями профессии;
- формирование учебных групп, исходя из психологической совместности коллектива, а также с учетом времени реакции, преимущественного слухового или зрительного восприятия учебной информации, концентрации внимания и т. д.
- реализация комплексного подхода к решению проблем технологизации образования и сохранения здоровья субъектов педагогического процесса.

В 1948 г. отец кибернетики Н. Винер отмечал: "Идеи каждой эпохи отражаются в технике. Инженерами древности были землемеры, астрономы, мореплаватели; инженеры XVII и начала XVIII в. были часовщики и шлифовальщики линз. Если XVII столетие и начало XVIII столетия – век часов, а конец XVIII и все XIX столетие – век паровых машин, то настоящее время – век связи и управления". Конец XX столетия и начало XXI – эпоха «технологической революции» основными направлениями которого являются информатизация и модернизация общества. Учебный процесс – не исключение. Широкое использование информационно-коммуникативные технологии наряду с традиционными техническими средствами настоятельно требуют



всестороннего изучения их влияния на учащихся, их здоровье и развитие, исследования дидактических возможностей технических средств. Первые фундаментальные работы по применению идей оптимизации в педагогике принадлежат Ю. К. Бабанскому. Созданная им теория оптимизации процесса обучения и воспитания представляет собой целостную концептуальную систему, охватывающую широкий круг явлений педагогической действительности. Среди многих проблем педагогики Ю. К. Бабанский ставит в ряд наиболее важных и проблемы эргономики. Он отмечает, что условием устранения перегрузки учеников является создание «в школе и дома самых благоприятных гигиенических, морально-психологических и эстетических условий для учебной деятельности» [2].

На сегодняшний день безопасность труда и его оптимизация играют важную роль в процессе обучения: уже к восьмому классу в 4 – 5 раз возрастает частота нарушений органов зрения, более чем в 3 раза – различных степеней ожирения, в 2 – 3 раза – заболеваний органов пищеварения, в 1, 5 – 2 раза – болезней ЛОР-органов и т.д.

По мнению М.Монтессори, существует теснейшая связь между эргономическими факторами и состоянием физического и духовного здоровья школьников. Вместе это определяет успешность образования в целом.

В самом общем виде основная задача эргономического подхода заключается в оптимизации педагогической и учебной деятельности через придание эргономической системе «учитель – ученик – средства обучения – среда» таких свойств, которые обеспечат качество образовательного процесса при условии сохранения здоровья и развития личности.

При построении информационно-предметной среды учебного кабинета необходимо учитывать педагогико-эргономические факторы, к которым относятся:

- назначение учебного кабинета;
- превалирующие в данном учебном кабинете формы учебной деятельности студентов;
- используемые педагогические методики;
- особенности изучаемой в данной информационно-предметной среде учебного кабинета вуза дисциплины:
  - 1) предметы естественнонаучного цикла;
  - 2) предметы гуманитарного цикла;
- климат помещения.

Критериями оценки качества информационно-предметной среды учебного кабинета являются эргономический и критерий образовательных достижений. С позиции учителя показателями, характеризующими эргономический критерий, являются: умственная утомляемость учителя, уровень субъективного комфорта учителя, рациональность подготовки и проведения учебного занятия в данной информационно-предметной среде учебного кабинета, удовлетворенность информационно-предметной средой учебного кабинета. С позиции учащегося показателями являются: умственная утомляемость ученика, субъективный комфорт, удовлетворенность информационно-предметной средой учебного кабинета.

Результаты исследований М. И. Степановой показали, что, по мнению, абсолютного большинства опрошенных (91,1 %), во время занятий с привлечением интерактивной доски информационная ёмкость урока оказывается намного выше, чем на уроках без её использования, но 31,7% учителей «иногда» отмечают у своих воспитанников симптомы зрительного утомления, ощущение тяжести в голове – отмечают 12,2 % опрошенных [3].

Результаты анкетирования подтвердили и другое предположение о том, что внедрение интерактивной доски в учебный процесс снимает монотонность и эмоционально активизирует учебную деятельность. В ходе исследования 88,6% респондентов указали, что использование на уроке интерактивной доски повышает учебную мотивацию учащихся, что может способствовать сохранению уровня их работоспособности, в то время как увеличение информационной нагрузки, отмеченное выше, способно привести к обратному результату. Стоит задуматься об интеграции эргономических (безопасность, комфортность, психофизиологическая адаптивность, хронометрическое соответствие) и педагогических (доступность, наглядность, технологичность, нормированность и т.д.) принципах.

Учителю, использующему в своей практике интерактивную доску, важно обладать представлениями об эргономических требованиях к оформлению экранной информации (размер и гарнитура шрифта, цветовые решения, сочетание шрифта и фона и др.).

В истории цивилизации наступил переломный момент, которого не было на протяжении всех тысячелетий её существования. Впервые наши возможности опережают наши желания: в обычном мобильном телефоне мы, как правило, не используем и трети заложенных функций. Интернет, сетевые компьютерные игры со многими участниками, чаты и форумы, дистанционное обучение уже стали частью нашей повседневной жизни.

Такой параметр траектории развития предполагает активное использование образовательных и педагогических технологий эргономической направленности в пространстве обучающей и воспитывающей деятельности.

#### Список использованных источников

1. *Наумчик, В. Н.* Педагогический словарь / В. Н. Наумчик, М. А. Паздников, О. В. Ступакевич. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2006. – с. 168 – 169.
2. *Наумчик, В. Н.* Система фундаментальных требований педагогической эргономики к средствам учебного демонстрационного эксперимента: дисс. док. пед. наук 13.00.02 / В.Н. Наумчик; БГУ. – Минск, 1993. – 319 с.
3. *Степанова, М. И.* Безопасное использование интерактивной доски / М. И. Степанова // Народное образование – М.: Университет РАО, 2011-№1. – с. 201 – 204.
4. *Запрудский, Н. И.* Настольная книга учителя физики и астрономии: пособие для учителя / Н. И. Запрудский, К. А. Петров. – Минск: Сэр-Вит, 2009. – 224 с.

# НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 7 ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ИССЛЕДОВАНИЙ И ИННОВАЦИЙ

УДК 378 (474.3)

## КОРОТКИЙ ЦИКЛ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИДЕРЛАНДАХ

С. М. Артемьева

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Общей целью настоящей статьи является детальный анализ короткого цикла высшего образования в качестве промежуточного уровня первой ступени высшего образования в Нидерландах.*

*Ключевые слова: высшее образование, степень бакалавра, короткий цикл, ассоциированная степень, среднее профессиональное образование.*

## SHORT CYCLE HIGHER EDUCATION IN THE NETHERLANDS

*The general objective of the present article was to make a detailed analysis of existing Short Cycle Higher Education as an intermediate level of the first level of higher education in the Netherlands.*

*Keywords: higher education, bachelor degree, short cycle, associate degree, senior secondary vocational education and training.*

В рамках короткого цикла реализуются программы, обеспечивающие присвоение ассоциированной степени (Associate degree programme или Ad-programme). Ассоциированная степень является относительно новым явлением в высшем профессиональном образовании Нидерландов и предназначена для удовлетворения конкретных потребностей бизнеса в сотрудниках данного уровня. Подготовка по короткому циклу высшего образования была введена в Нидерландах с 2006 года, а с 2007 года ассоциированная степень установлена на законодательном уровне. Продолжительность ассоциированных программ составляет 2 года (120 зачетных единиц ECTS). Ассоциированная программа является составной частью бакалаврской программы высшего профессионального образования. После завершения ассоциированной программы студенты могут получить степень бакалавра в течение двух лет. В настоящее время в Нидерландах реализуются ассоциированные программы по следующим направлениям: поведение и общество, здравоохранение, инжиниринг (техника), экономика, сельское хозяйство и окружающая среда, язык и культура. В будущем, вероятно, также будут предлагаться ассоциированные образовательные программы, ведущие к квалификации учителя для среднего или профессионально-технического образования. [1]

После получения ассоциированной степени студенты могут выбрать, следует ли им выйти на рынок труда или продолжать обучение в бакалавриате

на протяжении двух лет. Необходимо отметить, что несмотря на встречающиеся утверждения о том, что в Нидерландах внедрение короткого цикла представляло процесс трансформации существующего высшего профессионального образования, а не введение нечто совершенно нового [2], в ряде документов обнаружено подтверждение, что процесс трансформации затронул в значительной степени, как содержание образовательных программ короткого цикла, так и подходы к их реализации [3–4].

С 2006 по 2010 гг. в Нидерландах был проведен мониторинг подготовки по программе короткого цикла высшего образования, который констатировал развитие этого нового типа высшего образования. Студенты положительно отзывались об ассоциированной программе, выпускники занимают свои позиции на рынке труда в соответствии с уровнем и профилем обучения. Большинство студентов и выпускников (около 60 %) называют в качестве важного аргумента при выборе ассоциированной программы то, что она является частью программы подготовки бакалавра. Из-за сравнительно короткой продолжительности ассоциированная программа является привлекательной как для работающих, так и для выпускников учреждений среднего профессионального образования (MBO – middelbaar beroepsonderwijs onderwijs – голл., senior secondary vocational education and training – англ.); 24 % обучающихся мужчин поступают сразу после завершения обучения по программам среднего профессионального образования, 48 % – совмещают учебу с работой. Средний возраст обучающихся – 27 лет.

Количество ассоциированных программ неуклонно растет. В общей сложности с 2006/2007 учебного года по 2009/2010 учебный год было утверждено 139 программ. Поступление на ассоциированные программы превысило 2200 человек в 2009/2010 учебном году. Общее количество сертификатов о получении ассоциированной степени составило 2048 за рассматриваемый период. Ожидается, что интерес к короткому циклу высшего образования будет продолжать расти.

Из письма Министра образования, культуры и науки Нидерландов от 15.02.2011 г. вытекает также, что в стране уделяется значительное внимание реализации пилотных проектов на уровне 5 национальной рамки квалификаций в условиях производства на основе интенсивного сотрудничества между университетом и одним или несколькими учреждениями профессионального образования (bve-instellingen), а также рассматриваются возможности генерации эффектов обучения от нового партнерства между университетом и учреждениями профессионального образования [3].

Приводит ли развитие программ короткого цикла высшего образования к уменьшению востребованности бакалаврских программ? Исследование показало, что около 40 % выпускников короткого цикла продолжают обучение в бакалавриате, около 60 % трудоустраиваются, поэтому в краткосрочной перспективе приток в программах четырехлетнего бакалавриата может оказаться ниже, однако в долгосрочной перспективе картина выглядит иначе. Более четверти претендентов на ассоциированную степень изначально не имеют планов на получение степени бакалавра, и эти студенты не влияют негативно

на количество выпускников со степенью бакалавра, тем не менее, получают в настоящее время более высокую степень, чем до введения короткого цикла. Кроме того, не планирующие изначально обучение в бакалавриате, часто, в силу встроенности программ короткого цикла в бакалаврские программы, к концу обучения принимают решение получать степень бакалавра сразу или в будущем как шанс добиться большего.

Необходимо отметить также, что удельный вес обучающихся в бакалавриате, которые в течение первых двух лет отказались от обучения (около 40 %), на 2–3 % выше в колледжах, которые не предлагают ассоциированные программы, а также в этих колледжах численность оставивших бакалавриат, но продолживших обучение по ассоциированным программам приблизительно в 2 раза ниже (2–4 %), чем в колледжах, которые предлагают ассоциированные программы (5–7 %).

Не на всех программах короткого цикла обучающиеся находятся в одной аудитории со студентами бакалавриата. Около половины претендентов на ассоциированную степень обучаются всегда или почти всегда вместе со студентами, около трети – никогда (34 % – никогда, 11 % – почти никогда, 10 % – иногда, 13 % – почти всегда, 32 % – всегда). Это связано с различиями в структуре программ короткого цикла. Примерно в половине колледжей первый год ассоциированной программы совпадает с программой бакалавриата. Второй год ассоциированной программы, как правило, состоит из частей второго, третьего и (или) четвертого года бакалавриата. Иногда даже бывает, что студенты бакалавриата после первого года обучения делают выбор в пользу ассоциированной программы, однако в некоторых колледжах эта связь не является оптимальной, что связано с различиями между ассоциированной программой и бакалавриатом. Необходимо отметить, что совместное обучение по ассоциированной программе и по программе бакалавриата является, в некотором роде, стимулом получения конечного уровня бакалавра для обучающихся по короткому циклу.

Исследование оценки согласованности ассоциированных и бакалаврских программ выпускниками ассоциированных программ, продолжившими обучение в бакалавриате, показало, что более 80 % опрошенных дают оценку переходу «хорошо» или «очень хорошо». С учетом того, что среди опрошенных имелись выпускники ассоциированных программ, изменившие направленность обучения, очевидно, что проценты были бы еще выше, если бы опрашивались выпускники ассоциированных программ, которые обучаются по «соединительной» программе бакалавриата.

Работодатели удовлетворены уровнем теоретических и практических знаний выпускников ассоциированных программ, которые совмещали обучение с работой, и отмечают рост их производительности. Около половины из совмещавших обучение с работой выпускников были повышены в должности.

В рамках исследования были опрошены 2 группы работодателей:

- представительная группа малых и средних предприятий (как имеющих, так и не имеющих сотрудников Ad-уровня);
- предприятия, на которых работают выпускники ассоциированных программ.

Лишь небольшая часть работодателей малых и средних предприятий в Нидерландах знают о существовании ассоциированных программ (11 %). Примечательно, что ситуация не изменилась по сравнению с результатами аналогичного исследования, проведенного в 2007 году. Это имеет негативные последствия для выпускников, ищущих работу – 56 % выпускников ощущают при трудоустройстве незнание ассоциированных программ со стороны работодателей.

В то же время, около четверти компаний из второй группы ожидают, что потребность в сотрудниках с Ad-уровнем будет увеличиваться в ближайшие годы. Это особенно верно для компаний, которые уже имеют интерес, 80 % из этих компаний считают, что спрос на сотрудников с Ad-уровнем со временем будет увеличиваться.

Поиск работы у выпускников ассоциированных программ занимает около двух месяцев, что почти совпадает со временем поиска работы бакалаврами – 1,5 месяца. Логично, что условия занятости выпускников ассоциированных программ несколько хуже, чем у выпускников-бакалавров, но лучше, чем у выпускников учреждений среднего профессионального образования, что подтверждается результатами исследования, отраженными в таблице 1.

Таблица 1

Критерий / вид программы	Ad-программа	Бакалавриат	МВО
Полная заработная плата	€ 1,875	€ 2,125	€ 1,505
Среднее количество часов в неделю в соответствии с договором	38,5	34,1	33,3
Полная почасовая оплата	€ 11,28	€ 14,64	€ 10,36
Характер занятости	постоянный контракт	25 %	45 %

Главной темой сотрудничества колледжей и учреждений профессионального образования является поступление выпускников учреждений среднего профессионального образования на ассоциированные программы. Некоторые колледжи имеют также договоренности с учреждениями профессионального образования по обмену преподавателями.

Почти все колледжи имеют контакт с работодателями. Логично, что наиболее интенсивные контакты имеются при дуальной и заочной формах обучения. Большинство контактов, связанных с ассоциированными программами, обусловлены организацией практического обучения и прохождением практик [4].

Все больше и больше студентов в Нидерландах выбирают ассоциированную степень. В 2013/2014 учебном году более 2 600 студентов начали с двух-летнего обучения. По сравнению с предыдущим учебным годом это больше примерно на 25 %.

В голландских университетах по состоянию на 05.02.2014 г. реализуются более 150 ассоциированных образовательных программ по направлениям, где доказуем спрос выпускников на рынке труда. Наиболее востребованными в 2013/2014 учебном году оказались следующие направления: бухгалтерский учет, малый бизнес, управление, управление в медицинской помощи,

а также управление предприятием, гостиничное обслуживание, управления ИТ-услугами. Количество первокурсников на этих направлениях увеличилось более чем в два раза по сравнению с предыдущим годом [5].

#### Список использованных источников

1. Country module. Netherlands. Evaluation of foreign degrees and qualifications in the Netherlands. International Recognition department 2014 Nuffic, The Hague [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fulbrightteacherexchange.org/uploads/pdfs/DA/netherlandsdescription.pdf>. – Дата доступа: 06.08.2015.
2. Kirsch, M., Beernaert, Y. Short Cycle Higher Education in Europe Level 5: the Missing Link / M. Kirsch, Y. Beernaert. – Brussels: EURASHE, 2011. – 258 p.
3. Eindevaluatie Associate degree. Aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Datum 15 februari 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nrto.nl/wp-content/uploads/2011/03/brief\\_TK\\_eindevaluatie\\_Ad.pdf](http://www.nrto.nl/wp-content/uploads/2011/03/brief_TK_eindevaluatie_Ad.pdf). – Дата доступа: 06.08.2015.
4. Monitor Associate degree 2006-2010. Eindevaluatie. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/02/15/eindevaluatie-associate-degree.html>. – Дата доступа: 22.08.2015.
5. Associate degree studie populair. Nieuwsbericht. 05-02-2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/02/05/associate-degree-studie-populair.html>. – Дата доступа: 23.08.2015.

УДК 378(497.1)

## КОРОТКИЙ ЦИКЛ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЛОВЕНИИ

С. М. Артемьева, А. А. Денисевич  
Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассматриваются основные принципы организации короткого цикла высшего образования в Словении, дается описание процедуры признания результатов предшествующего обучения.*

*Ключевые слова:* короткий цикл высшего образования, образовательная программа, бакалавр, дифференциальные экзамены.

## SHORT CYCLE HIGHER EDUCATION IN SLOVENIA

*This article discusses the basic principles of organization of short cycle higher education in Slovenia, describes the procedure for recognition of prior learning results.*

*Keywords:* short cycle higher education, study program, bachelor, bridging exams.

Национальная рамка квалификаций Словении состоит из 10 уровней [1]:

Уровень 1. Неполное базовое образование. Базовая школа. Продолжительность обучения – 7-8 лет. Выдается сертификат неполного базового образования. Соответствует уровню 1 EQF.

Уровень 2. Полное базовое образование. Базовая школа. Продолжительность обучения – 8-9 лет. Выдается сертификат полного базового образования. Соответствует уровню 2 EQF.

Уровень 3. Нижнее профессиональное образование. Профессионально-технические училища, образовательные центры для детей и подростков, образовательные центры для взрослых. Продолжительность обучения – 2-3 года. Выдается сертификат нижнего профессионального образования. Соответствует уровню 3 EQF.

Уровень 4. Среднее профессиональное образование. Профессионально-технические училища, учебные центры предприятий, образовательные центры для детей и подростков, образовательные центры для взрослых. Продолжительность обучения – 3-4 года. Выдается сертификат среднего профессионального образования. Соответствует уровню 4 EQF.

Уровень 5. Полное среднее техническое образование. Профессионально-технические училища, учебные центры предприятий, образовательные центры для детей и подростков, образовательные центры для взрослых. Продолжительность обучения – 4-5 лет. Выдается сертификат полного среднего технического образования. Соответствует уровню 4 EQF.

Уровень 6. Короткий цикл высшего образования. Университеты и университетские колледжи. Продолжительность обучения – 2 года. Выдается диплом короткого цикла высшего образования. Присваивается степень бакалавра. Соответствует уровню 5 EQF.

Уровень 7. Бакалавриат (1-ый цикл). Университеты и университетские колледжи. Продолжительность обучения – 3-4 года. Присваиваются степени академического и профессионального бакалавра. Соответствует уровню 6 EQF.

Уровень 8. Магистратура (2-ой цикл). Университеты и университетские колледжи. Продолжительность обучения – 1-2 года. Присваивается степень магистра. Соответствует уровню 7 EQF.

Уровень 9. Магистратура (2-ой цикл). Университеты и университетские колледжи. Продолжительность обучения – 2-3 года. Присваивается степень магистра. Соответствует уровню 8 EQF.

Уровень 10. Докторантура (3-ий цикл). Университеты. Продолжительность обучения – 3 года. Присваивается степень доктора наук. Соответствует уровню 8 EQF.

Программы короткого цикла высшего профессионального образования в Словении были введены в 1996 г. как послесреднее высшее образование [2]. Короткий цикл высшего образования соответствует уровню 6 словенской рамки квалификаций. Все программы короткого цикла рассчитаны на 2 года (4 семестра) и их трудоемкость составляет, соответственно, 120 кредитов ECTS. Двухлетнее высшее образование

в Словении соответствует 5-ому уровню EQF.

Для студентов, обучающихся по короткому циклу, предусмотрено 24 недели теоретического обучения в год. От 20 до 40 % аудиторного времени посвящено теории, от 60 до 80 % – занятиям в лабораториях. Программа ко-



роткого цикла высшего профессионального образования завершается защитой дипломной работы. По официальным данным более 97 % выпускников короткого цикла трудоустраиваются.

Несмотря на небольшое количество программ короткого цикла (30) по сравнению с количеством программ высшего образования (840), более 20 % студентов, получающих высшее образование, обучаются по сокращенному циклу. Подготовка бакалавров по короткому циклу производится по следующим программам: автосервис, бионика, экономика, энергетика, электроника, фотография, гео-технология и горнодобывающая промышленность, гостеприимство и туризм, лесное хозяйство и охота, строительство, флористика/садоводство, информатика, косметология, технологии древесины, техника перевозок и снабжения, производство средств массовой информации, мехатроника, охрана природы, разработка материалов, организация социальной сети, бизнес-секретарь, разработка визуальной коммуникации и маркетинга, машиностроение, телекоммуникации, управление сельской местностью и ландшафтом, безопасность, охрана окружающей среды и санитария, здравоохранение, подготовка высших сотрудников полиции, технологии древесины и питание [3].

Лица, успешно завершившие послесреднее профессиональное обучение по образовательным программам, принятым в Словении после 01.01.1994 г., могут быть зачислены на второй, иногда – третий год обучения по программе I цикла высшего образования (уровень 7 NQF, уровень 6 EQF). При этом довольно часто выпускникам послесредних образовательных программ приходится сдавать дифференциальные экзамены (diferencialne izpite, bridging exams - англ.), вытекающие из различия между образовательными программами. Дифференциальные экзамены могут сдаваться непосредственно перед зачислением на второй (третий) курс I цикла высшего образования либо в течение первого года обучения на I цикле. Соответствующими уполномоченными органами университетов определяется максимальный объем академической разницы в кредитах. Как правило, при поступлении на второй курс требуется, чтобы академическая разница не превышала 30 кредитов ECTS. Зачисление без дифференциальных экзаменов на второй (третий) курс университета может допускаться для обладателей дипломов послесреднего профессионального обучения по программам, соответствующим выбранной специальности I цикла [4–7].

Например, зачисление без экзаменов на второй курс специальности «Изучение медиа и журналистики» Университета Любляны допускается для обладателей дипломов по следующим программам: средства массовой информации, социальные науки, гуманитарные науки, бизнес и административные науки, а на второй курс специальности «Прикладные социальные исследования» Университета социальных исследований (Нова Горица) – для обладателей дипломов по следующим программам: экономика и управление, социальные науки, гуманитарные науки, бизнес и административные науки. Студенты, зачисленные на второй курс и имеющие дипломы по иным программам, должны сдать в течение первого года обучения дифференциальные экзамены [4; 6].

Для поступления на второй и третий курс специальности «Социальное управление» в Университете социальных исследований (Нова Горица) все кандидаты сдают дифференциальные экзамены до зачисления. Сумма кредитов академической разницы для зачисления на второй курс составляет максимум 24 кредита, на третий – 45 кредитов [6].

При поступлении в частный институт «Международная школа бизнеса и социальных исследований» (Целе) выпускники короткого цикла утвержденных после 01.01.1994 года программ высшего профессионального образования в области экономики, бизнеса и смежных областях социальных наук (например, продажи, бухгалтерский учет, управление, туризм, гостеприимство, и т.д.) принимаются на второй курс образовательной программы I цикла высшего образования, а выпускники короткого цикла утвержденных до 01.01.1994 года программ высшего профессионального образования в перечисленных выше областях – на третий курс образовательной программы. Выпускники короткого цикла программ высшего профессионального образования в других, не связанных с бизнесом областях, могут быть зачислены на второй или третий год учебной программы

I цикла высшего образования при условии сдачи следующих экзаменов: «Основы экономики», «Введение в торговое право», «Основы менеджмента» [7].

#### Список использованных источников

1. Slovenian Qualifications Framework [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nok.si/en/>. – Дата доступа: 25.05.2015.
2. The Slovenian education system described and compared with the Dutch system. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nuffic.nl/en/library/country-module-slovenia.pdf>. – Дата доступа: 25.08.2015.
3. Short Cycle Higher Education (SCHE) – The Slovenian SCHE [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://files.eurashe.eu/library/eurashe\\_sem\\_phe\\_belgrade\\_090315\\_pres-sauli-miklavcic-pdf/](http://files.eurashe.eu/library/eurashe_sem_phe_belgrade_090315_pres-sauli-miklavcic-pdf/). – Дата доступа: 26.05.2015.
4. Bachelor's degree. Study programme media and journalism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fame.si/bachelors-degree>. – Дата доступа: 26.05.2015.
5. Visokošolski strokovni (VS) študijski program prve stopnje Menedžment kakovosti [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fos.unm.si/si/programi/vs/>. – Дата доступа: 27.05.2015.
6. Morate opraviti diferencialne izpite? Fakulteta za uporabne družbene študije v Novi Gorici. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fuds.si/sl/morate-opraviti-diferencialne-izpite/>. – Дата доступа: 27.05.2015.
7. Admission requirements. International School for Business and Social Studies [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mfdds.si/en/undergraduate/admission-requirements>. – Дата доступа: 27.05.2015.

## ПРИЗНАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРЕДЫДУЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ КАЗАХСТАНА

С. М. Артемьева, Н. П. Захарова  
Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассмотрены условия и принципы учета результатов предыдущего образования при реализации образовательных программ высшего образования на основе анализа законодательного регулирования системы высшего образования в Казахстане.*

*Ключевые слова:* высшее образование, сокращенные образовательные программы, признание результатов предыдущего образования.

## RECOGNITION OF PRIOR LEARNING STUDY RESULTS IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS: EXPERIENCE OF KAZAKHSTAN

*The article describes conditions and principles of recognition of prior learning study results in higher education programs based on the analysis of legal regulations of higher education in Kazakhstan.*

*Keywords:* higher education, reduced educational programs, recognition of prior learning study results.

В Казахстане срок получения высшего образования на базе начального профессионального образования не сокращается и составляет 4 года для бакалавриата и 4–6 лет для специалиста. В то же время, срок получения высшего образования на базе среднего профессионального образования по родственной специальности и высшего образования сокращается и составляет на базе колледжа, как правило, около 3 лет, на базе высшего образования – 2 года. Это положение не касается случаев поступления на неродственную специальность после среднего профессионального образования и на специальности, по которым не предусмотрены сокращенные сроки получения второго высшего образования [1].

Согласно Типовым правилам приема на обучение в организации образования, реализующие профессиональные учебные программы высшего образования [2], разработанным в соответствии с подпунктом 25 статьи 4 Закона Республики Казахстан «Об образовании» [3]:

- поступать в вузы могут лица, имеющие общее среднее, техническое и профессиональное (начальное и среднее профессиональное, послесреднее), высшее (высшее профессиональное) образование;
- прием осуществляется по заявлениям на конкурсной основе в соответствии с баллами сертификата, выданного по результатам единого национального тестирования или комплексного тестирования;

- комплексное тестирование проводится для выпускников организаций общего среднего образования прошлых лет, выпускников технических и профессиональных (начальных и средних профессиональных, послесредних) организаций образования, выпускников общеобразовательных школ, не принявших участие в едином национальном тестировании, обучавшихся по линии международного обмена школьников за рубежом, выпускников республиканских музыкальных школ-интернатов, а также лиц, окончивших учебные заведения за рубежом;

- прием в вузы лиц, имеющих техническое и профессиональное, послесреднее образование (колледжи), на родственные специальности на обучение по сокращенным срокам на платной основе осуществляется по результатам комплексного тестирования, перечень родственных специальностей утверждается уполномоченным органом в области образования.

В целях реализации принципа преемственности и непрерывности образовательных программ приказом Министра образования и науки Республики Казахстан № 316 от 21.06.2010 г. была утверждена Таблица соответствия Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан и Классификатора профессий и специальностей технического и профессионального, послесреднего образования [4], с изменениями и дополнениями по состоянию на 03.07.2015 г. [5].

По словам премьер-министра Республики Казахстан: «...основная цель введения комплексного тестирования для выпускников колледжей – обеспечить единые условия для всех абитуриентов, как для выпускников школ, так и для выпускников организаций технического и профессионального образования и повышения качества высшего образования, особенно заочного обучения. Введение комплексного тестирования предоставляет возможность выпускникам организаций технического и профессионального образования претендовать на образовательные гранты по сокращенной форме обучения. Если раньше образовательные гранты на сокращенную форму обучения предусматривались только по педагогическим специальностям, то с 2012 года Министерством образования и науки выделяются образовательные гранты по сокращенным программам и на другие приоритетные для экономики страны специальности. Так, количество грантов для данной категории абитуриентов возросло с 500 до 3000.» [6].

Согласно пункту 59 Типовых правил деятельности организаций высшего и послевузовского образования [7]:

- учебный процесс в вузе может организовываться по сокращенным образовательным программам с ускоренным сроком обучения для лиц, имеющих техническое и профессиональное, послесреднее или высшее образование;
- в данном случае осуществляется перезачет кредитов и учет ранее освоенных дисциплин при условии достаточности их объема и преемственности образовательной программы; траектория и срок обучения определяются с учетом пререквизитов обучающегося, определяемых на основе транскрипта (приложения к диплому);

• сроки обучения по очной форме по сокращенным программам для лиц, имеющих техническое и профессиональное, послесреднее образование, не менее 3 лет, для лиц, имеющих высшее образование, не менее 2 лет.

Сокращение объема изучаемых дисциплин согласно Государственному общеобязательному стандарту высшего образования [8] допускается также и за счет дисциплин обязательного компонента.

Анализ реализации сокращенных образовательных программ казахскими вузами показывает, что зачисление осуществляется, как правило, в отдельные академические группы на первый год обучения, который приравнивается к первому курсу, а количество курсов обучения определяется сокращенным сроком получения высшего образования. Обучение организуется по отдельным рабочим учебным планам.

Сокращенные программы на базе среднего профессионального образования включают, как правило, все три цикла учебных дисциплин. При этом сокращение обеспечивается за счет уменьшения трудоемкости программного материала по дисциплинам с учетом их изучения на предыдущем уровне образования. Учитываются дисциплины, включенные в приложение к диплому, и их трудоемкость. Дисциплины могут учитываться полностью или частично, при этом в рабочем учебном плане обычно имеются соответствующие примечания: «дисциплина изучена на предыдущем уровне образования» либо «количество кредитов сокращено в связи с изучением данной дисциплины на предыдущем уровне образования». Для лиц, обучающихся по сокращенной образовательной программе на базе среднего профессионального образования, обязателен государственный экзамен по дисциплине «История Казахстана».

В некоторых университетах Казахстана существует практика приема на ускоренные программы обучения выпускников технического и профессионального, послесреднего образования со средним баллом диплома не ниже 4 (из 5), также и дисциплины, предоставленные в зачет ускоренной программы, часто должны иметь оценку не ниже 4 (из 5) [9].

Сокращенные образовательные программы на базе высшего образования предусматривают только профессиональную подготовку и включают учебные дисциплины циклов «Базовые дисциплины» и «Профилирующие дисциплины». При этом рабочие учебные планы составляются, как правило, на три года для лиц, имеющих высшее образование по неродственным специальностям, и на два с половиной года для лиц, имеющих высшее образование по родственным специальностям. При обучении студента по сокращенной программе на базе высшего образования часть дисциплин транскрипта (приложения к диплому о высшем образовании) может быть зачтена при совпадении названия дисциплин, их содержания и объема в кредитах с дисциплинами утвержденного рабочего учебного плана выбранной специальности. Разрабатывая рабочий учебный план для заочной формы обучения по сокращенной программе, необходимо также учитывать, что в циклах «Базовые дисциплины» и «Профилирующие дисциплины» в полном объеме сохраняются дисциплины обязательного компонента. При превышении годо-

вой общей трудоемкости и (или) количества часов за академический период выше установленной нормы возможно сокращение часов за счет дисциплин компонента по выбору.

#### Список использованных источников

1. Информация о системе высшего образования в Республике Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ya-student.kz/higher\\_education/index1.php](http://ya-student.kz/higher_education/index1.php). – Дата доступа: 06.08.2015.
2. Типовые правила приема на обучение в организации образования, реализующие профессиональные учебные программы высшего образования (утв. постановлением Правительства Республики Казахстан № 111 от 19.01.2012 г., изменения от 19.04.2012 г. № 487) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchi.kz/universitet/tipovye-pravila-priema-v-vuzy-respubliki-kazakhstan>. – Дата доступа: 06.08.2015.
3. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 21.07.2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747#sub\\_id=260000](http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#sub_id=260000). – Дата доступа: 06.08.2015.
4. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 316 от 21.06.2010 г. «Об утверждении Таблицы соответствия Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан и Классификатора профессий и специальностей технического и профессионального, послесреднего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.aipet.kz/priem/2011/tablitsa\\_sootvet.pdf](http://www.aipet.kz/priem/2011/tablitsa_sootvet.pdf). – Дата доступа: 11.08.2015.
5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 316 от 21.06.2010 г. «Об утверждении Таблицы соответствия Классификатора специальностей высшего и послевузовского образования Республики Казахстан и Классификатора профессий и специальностей технического и профессионального, послесреднего образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.04.2015 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30790664#sub\\_id=1](http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30790664#sub_id=1). – Дата доступа: 21.08.2015.
6. Ответ на депутатский запрос Премьер-Министра Республики Казахстан № 20-51/2601 от 12.06.2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.zakon.kz/4645454-otvet-na-deputatskijj-zapros-premer.html>. – Дата доступа: 06.08.2015.
7. Типовые правила деятельности организаций высшего и послевузовского образования (утв. постановлением Правительства Республики Казахстан № 499 от 17.05.2013 г.) (с дополнениями от 19.12.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=31397997](http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31397997). – Дата доступа: 06.08.2015.
8. Постановление Правительства Республики Казахстан № 1080 от 23.08.2012 г. «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tengrinews.kz/zakon/docs?ngr=P1200001080>. – Дата доступа: 06.08.2015.
9. Критерии приема выпускников колледжей (технического и профессионального, послесреднего образования) в университет КИМЭП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kimep.kz/prospective/ru/admission-for-professional-vocational-schools-graduates/>. – Дата доступа: 27.08.2015.



## ПРИКЛАДНОЙ БАКАЛАВРИАТ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

С. М. Артемьева, Ю. М. Лавринович  
Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассматривается взаимодействие образовательных учреждений в ходе проведения эксперимента по созданию прикладного бакалавриата, а также основные подходы к разработке и реализации программ прикладного бакалавриата.*

*Ключевые слова:* среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, прикладной бакалавриат.

## APPLIED BACHELOR DEGREE IN THE RUSSIAN FEDERATION

*The article examines the interaction between educational institutions in the process of (during testing) on the creation of an applied bachelor degree as well as basic approaches to developing and implementing programs for applied bachelor degree.*

*Keywords:* secondary vocational education, higher education, applied bachelor degree.

В целях приведения содержания и структуры подготовки высококвалифицированных кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда в Российской Федерации в 2009-2014 годах проводился эксперимент по внедрению программ прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального (далее – СПО) и высшего профессионального образования (далее – ВПО).

Впервые понятие «прикладной бакалавриат» возникло в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17.11.2008 г. Порядок разработки и апробации программ прикладного бакалавриата был определен Постановлением Правительства Российской Федерации № 667 от 19.08.2009 г. «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» [1].

Приказом Министерства образования и науки № 423 от 16.10.2009 г. были определены требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата. В основу прикладного бакалавриата положен синтез содержания федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования и ВПО нового поколения, а также одинаково высокий уровень требований как к теоретическим естественнонаучным знаниям (на уровне академического бакалавриата), так и к практическим умениям (углубленный уровень подготовки СПО, реализуемый в условиях инновационной образовательной инфраструктуры).

Программа прикладного бакалавриата является экспериментальной образовательной программой с нормативным сроком освоения 4 года, обеспечивающей профессиональную практико-ориентированную подготовку, характерную для образовательных программ СПО и профессиональную теоретическую подготовку, характерную для программ бакалавриата. Согласно Положению о проведении в 2009-2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования программы прикладного бакалавриата разрабатываются по специальностям СПО и (или) направлениям подготовки ВПО с учетом профессиональных стандартов (при их наличии) и требований к структуре основной профессиональной образовательной программы:

а) федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования – в части профессиональной практико-ориентированной подготовки;

б) федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования подготовки бакалавров – в части профессиональной теоретической подготовки.

Программы прикладного бакалавриата реализуются образовательными учреждениями СПО совместно с образовательными учреждениями ВПО либо образовательными учреждениями ВПО самостоятельно.

Работодатели, взаимодействующие с образовательными учреждениями, на базе которых осуществляется экспериментальная деятельность, оказывают содействие в организации учебной и производственной практики, предусмотренной программами прикладного бакалавриата, и формировании системы сертификации профессиональных квалификаций выпускников.

Выпускники, завершившие освоение программы прикладного бакалавриата, разработанной по специальности СПО, проходят государственную (итоговую) аттестацию по основной профессиональной образовательной программе СПО и (или) основной профессиональной образовательной программе ВПО соответствующего профиля. При успешном прохождении государственной (итоговой) аттестации в образовательных учреждениях, участвующих в эксперименте, они получают соответственно документ государственного образца о среднем профессиональном образовании и (или) документ государственного образца о высшем профессиональном образовании – диплом бакалавра.

Выпускники, завершившие освоение программы прикладного бакалавриата, разработанной по направлению подготовки ВПО, и успешно прошедшие государственную (итоговую) аттестацию в образовательных учреждениях, участвующих в эксперименте, получают документ государственного образца о высшем профессиональном образовании – диплом бакалавра [2].

Участники эксперимента были определены на основании конкурсного отбора, организованного Министерством образования и науки Российской Федерации в 2010 году. В эксперименте принимали участие 37 вузов и 65 учреждений СПО из 47 субъектов Российской Федерации.



В ходе мониторинга эксперимента по созданию прикладного бакалавриата было выявлено три основные модели его реализации:

1. *Сетевая модель интеграции программ СПО и ВПО на основе кооперации «учреждение СПО – вуз»*, которая реализовывалась в двух вариантах:

*Вариант А – Интеграция программ на основе кооперации.* Реализация программы прикладного бакалавриата осуществляется изначально самостоятельным учреждением СПО на основе федеральных государственных образовательных стандартов СПО, затем проводится зачисление студентов в партнерский вуз для завершения обучения по программе бакалавриата на основе федеральных государственных образовательных стандартов ВПО.

*Вариант Б – Интеграция программ на основе объединения учреждения СПО и вуза.* Реализация программы прикладного бакалавриата осуществляется изначально учреждением СПО, находящимся в составе вуза, на основе федеральных государственных образовательных стандартов СПО, затем проводится зачисление студентов в головной вуз и/или партнерский вуз для завершения обучения по программе бакалавриата на основе федеральных государственных образовательных стандартов ВПО.

2. *Практико-ориентированная программа ВПО, реализуемая вузом самостоятельно, а также на базе подразделения СПО вуза.* Реализация программы прикладного бакалавриата осуществляется изначально вузом, имеющим в своем составе учреждение СПО, на основе федеральных государственных образовательных стандартов ВПО. Практическая часть программы прикладного бакалавриата реализуется на базе учреждения СПО и на основе федеральных государственных образовательных стандартов СПО.

3. *Практико-ориентированная программа ВПО в условиях сетевого взаимодействия «вуз-учреждение СПО».* Реализация программы прикладного бакалавриата осуществляется изначально вузом на основе федеральных государственных образовательных стандартов ВПО. Практическая часть программы прикладного бакалавриата реализуется на базе партнерского самостоятельного учреждения СПО (или учреждения СПО в составе другого вуза) и на основе федеральных государственных образовательных стандартов СПО [3].

Рассмотренные три модели реализации прикладного бакалавриата необходимо дополнить еще одной моделью, согласно которой обучение осуществляется по программам, разработанным по направлениям подготовки бакалавриата с привлечением предприятий - партнеров (работодателей). Необходимо отметить, что данная модель не в полной мере соответствует требованиям Положения о проведении в 2009-2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования, в частности, в данной модели учреждение СПО не является обязательным участником программы, равно как и применение федеральных государственных образовательных стандартов СПО в части профессиональной практико-ориентированной подготовки не очевидно.

У каждой модели есть преимущества и недостатки. Рассмотрим более подробно наиболее полярные модели: первую и четвертую.

По первой модели абитуриент поступает учиться в колледж. В конце третьего года обучения в колледже он проходит государственную (итоговую) аттестацию по образовательной программе СПО и в течение года продолжает обучение в вузе по программе ВПО. После успешного прохождения государственной (итоговой) аттестации по образовательной программе ВПО выпускник получает диплом бакалавра. Таким образом, по первой модели выпускник имеет два диплома: о среднем и высшем профессиональном образовании.

В соответствии с четвертой моделью абитуриент поступает на программу прикладного бакалавриата в вуз. Обучение осуществляется в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом ВПО. Отличительной особенностью четвертой модели обучения от академического или традиционного бакалавриата является тесная связь с предприятием-партнером, которое студенты посещают, начиная с первого курса. Кроме того, в ходе такого практико-ориентированного обучения предусматривается получение студентами рабочей специальности на базе учебного центра предприятия.

При реализации первой модели возникают вопросы, связанные с финансированием, есть сложности во взаиморасчетах между колледжем и вузом, сохранением отсрочки от службы в рядах Вооруженных Сил при переходе с программы СПО на программу ВПО, механизмом зачисления в вузы студентов, обучающихся в учреждениях СПО по программам прикладного бакалавриата.

При реализации четвертой модели еще на стадии разработки основной образовательной программы необходимо самое активное участие предприятий-партнеров. Предприятия-партнеры, если их несколько, должны согласовать перечень компетенций, приобретаемых студентами. Потребность каждого конкретного предприятия в студентах одного выпуска порой не позволяет набрать под него отдельную академическую группу, поэтому в одной программе приходится совмещать интересы нескольких предприятий. Как правило, в подобных проектах задействованы предприятия одной отрасли и одного региона, но из-за того, что они имеют различные технологии и оборудование, возникает необходимость унификации профессиональных компетенций. В рамках обучения по одной основной образовательной программе со сроком обучения 4 года невозможно подготовить специалиста, владеющего технологическими тонкостями, для нескольких предприятий.

При целевой подготовке студентов для конкретного предприятия возможна реализация модели, в рамках которой студенты посещают учебный центр предприятия-партнера, ежегодно проходят на нем производственную практику и в результате набора необходимых знаний (например, после второго курса) аттестуются по рабочей специальности, что в дальнейшем позволяет им проходить практику уже на рабочем месте.

Однако учитывая, что при поступлении на первый курс не все абитуриенты понимают, к чему они на самом деле стремятся: получить академические знания или скорее выйти на рынок труда, на каком именно предприятии работать, образовательным стандартом Южно-Уральского государственного

университета предусматривается возможность до окончания второго курса обучаться по единому учебному плану. А уже после второго курса студенту следует принять мотивированное решение: продолжит он обучение в академическом бакалавриате или в прикладном [4].

Социально важно предусмотреть также возможность перехода на программу СПО в ходе обучения на первых двух-трех курсах. Такая модель реализации прикладного бакалавриата позволит студентам, не имеющим возможности освоить полностью программу (по разным причинам, в т.ч. слабоуспевающим), не быть отчисленными из образовательного учреждения, а получить профессию и найти рабочее место в соответствии со своей квалификацией.

В соответствии с Методическими рекомендациями по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата (тип образовательной программы «прикладной бакалавриат»), утвержденными 11.09.2014 г. Заместителем Министра образования и науки Российской Федерации (рег. номер АК-2916/05), программы прикладного бакалавриата реализуются на основе федеральных государственных образовательных стандартов ВПО либо на основе образовательных стандартов, установленных образовательной организацией самостоятельно, что свидетельствует о выраженном приоритете модели реализации прикладного бакалавриата на базе высшего учебного заведения в партнерстве с предприятием-работодателем. В частности, федеральные государственные образовательные стандарты СПО, как основа для разработки части образовательной программы прикладного бакалавриата в методических рекомендациях не упоминаются [5].

В качестве основных задач разработки и реализации образовательных программ прикладного бакалавриата методическими рекомендациями определено:

- сохранение и развитие практикоориентированности при реализации уровня высшего образования;
- приоритетная ориентация образовательных программ, реализуемых образовательными организациями высшего образования (далее – образовательные организации), на практикоориентированные результаты, соответствующие требованиям профессиональных стандартов, потребностям отраслевых рынков труда и конкретных организаций и предприятий работодателей, являющихся заказчиками специалистов данного профиля;
- обеспечение трудоустройства выпускников согласно полученному профилю и уровню высшего образования;
- сокращение продолжительности адаптационного периода выпускников в реальном производственном процессе.

При разработке и реализации образовательных программ прикладного бакалавриата рекомендуется использовать:

- различные модели взаимодействия с потенциальными работодателями (в том числе кластерные модели);
- модульный принцип проектирования образовательной программы и построения учебных планов;

- сетевую форму реализации образовательных программ.

Методические рекомендации определяют порядок формирования коллектива разработчиков, проектирования структуры и содержания образовательной программы прикладного бакалавриата, разработки возможных траекторий получения обучающимися квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего, должности служащего, а также содержат рекомендации по реализации образовательных программ прикладного бакалавриата.

#### Список использованных источников

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 августа 2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» // Официальный информационный портал Единого государственного экзамена [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ege.edu.ru/ru/main/legal-documents/government/index.php?id\\_4=17908](http://ege.edu.ru/ru/main/legal-documents/government/index.php?id_4=17908). – Дата доступа: 19.05.2015.
2. Положение о проведении в 2009-2014 годах эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=104723>. Дата доступа: 28.05.2015.
3. Основные результаты мониторинга проведения эксперимента по реализации программ прикладного бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/prikl\\_bak/Perevertailo.pdf](http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/prikl_bak/Perevertailo.pdf). Дата доступа: 31.08.2015.
4. Радионова Л.В., Сидоров И.В. Прикладной бакалавриат как форма практикоориентированной подготовки студентов технических специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/teleconf/64044.html>. Дата доступа: 31.08.2015.
5. Методические рекомендации по разработке и реализации образовательных программ высшего образования уровня бакалавриата. Тип образовательной программы «прикладной бакалавриат» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/ak2916.pdf>. дата доступа: 31.08.2015.
6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz\\_minobr/1367.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/prikaz_minobr/1367.pdf). – Дата доступа: 31.08.2015.

# ЕВРОПЕЙСКАЯ И РОССИЙСКАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ АСПИРАНТУРЫ

С. В. Бобриков, В. М. Белько  
Военная академия Республики Беларусь, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Рассматриваются современная практика реализации образовательных программ третьего уровня высшего образования в странах Европейского союза и России, обосновывается целесообразность ее использования в белорусской аспирантуре и адъюнктуре.*

*Ключевые слова:* PhD-студенты, докторское образование, структурированная программа, аспирантура, исследовательская школа.

## EUROPEAN AND RUSSIAN EXPERIENCES IN REALIZATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS AT THE THIRD LEVEL OF TERTIARY EDUCATION AS GUIDELINES FOR THE MODERNIZATION OF POST-GRADUATE EDUCATION IN BELARUS.

*The article deals with modern practical realization of educational programs of the third grade in the countries of the European Union and Russia. It grounds the advisability of the use of these programs in Belarusian post-graduate course.*

*Key words:* PhD-students, Doctor degree education, structured program, post-graduate course, military post-graduate school, research school.

К числу наиболее заметных новаций, определивших облик современного европейского университетского образования, следует отнести оформление докторской подготовки как третьего (после бакалавриата и магистратуры) уровня высшего образования. По мнению экспертов Европейской ассоциации университетов [1], институт аспирантуры сегодня переживает «миниреволюцию». В значительной мере это обусловлено тем, что исследовательское образование обрело некоторые новые черты: во-первых, оно стало массовым (в течение первого десятилетия нового века многократно выросло число студентов, осваивающих PhD-программы (другими словами – аспирантские программы)); во-вторых, навыки и компетенции, формируемые в аспирантуре, оказываются востребованными не только в рамках академической карьеры, но и в существенно более широком спектре профессиональных траекторий, ассоциируемых с интеллектуальными видами деятельности.

Массовая подготовка по PhD-программам сделала малоэффективной традиционную модель индивидуального «ученичества» как ведущей формы подготовки будущих исследователей, и в сочетании с содержательным усложнением подготовки и возросшей мобильностью обучающихся вызвала к жизни так называемые структурированные аспирантские программы.

Именно эти тенденции в развитии программ третьего уровня высшего образования оказались в фокусе Болонского процесса, в рамках которого были акцентированы лучшие практики подготовки PhD-студентов, выработанные европейскими университетами, осуществлен развернутый анализ причин происходящих изменений и предложены контуры новой модели подготовки по программам докторского образования.

На протяжении первого десятилетия Болонского процесса происходило формирование идеологии докторского образования нового типа. Концепция и новые организационные формы европейской докторантуры складывались в официальных коммюнике конференций министров образования (Берлин – 2003 г., Лондон – 2007 г., Левен – 2009 г.) и на болонских семинарах в Ницце (2006 г.), Хельсинки (2008 г.) и Зальцбурге (2005 г., 2010 г.). Как правило, исследователи высшего образования признают, что разнообразие национальных традиций и особенностей в реализации докторских программ различными университетами мира является очень полезным (см. например, [2]). Вместе с тем, как отмечено в работе [3], «... поиск «единства в многообразии» конвергирующих подходов, принципов, ориентиров, фундаментальных методологических реперов и моделей...» оказался вполне успешным и привел к появлению и признанию неких общих взглядов на роль и структуру образовательной программы аспирантуры.

На болонском семинаре в Хельсинки «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователей», который был посвящен обобщению современных практик докторского образования в университетах Европы, признано, что докторские программы не должны замыкаться на конкретной теме диссертационного исследования [4]. Они должны «формировать устойчивые интеллектуальные навыки, обеспечить усвоение выпускниками универсальных компетенций, необходимых для успешной карьеры в академической и в иных интеллектуальных видах деятельности. «Помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, что предполагает постепенное улучшение организационной структуры программ и учет изменений, связанных с тематикой и охватываемым ею содержанием» [5]. По итогам этого семинара сформулированы 19 тезисов, описывающих современную обобщенную модель европейской докторантуры [6], в том числе следующие, касающиеся содержания образовательной подготовки аспирантов:

1) образовательные программы должны иметь *студентоцентрированную направленность* (акцент на удовлетворение личных запросов обучающихся, подготовку к карьере в академической и неакадемической среде);

2) непременным условием повышения качества подготовки выпускников является *введение и распространение структурированных докторских программ*;

3) важнейшим компонентом докторской программы должно стать *развитие переносимых (универсальных) навыков*, формирование которых может осуществляться по различным моделям;

4) государство и университеты должны поддерживать и стимулировать *международную мобильность* докторантов, разработку интегрированных

международных образовательных и исследовательских программ, ведущих к получению двойных дипломов или совместных степеней.

Анализ изменений в докторском образовании в европейских странах показывает [7], что в целом развитие осуществляется в соответствии с приведенными выше тезисами.

Отметим наиболее существенное, на наш взгляд, обстоятельство: переход на структурированные аспирантские программы рассматривается как неперемное условие повышения качества подготовки исследователей. Эти программы должны опираться на гибкие внутривузовские, межевззовские или международные структуры, в качестве которых в большинстве европейских университетов выступают докторские или исследовательские школы, организуемые по проблемно-дисциплинарному принципу. Профессиональная подготовка осуществляется в научно-исследовательской группе через формальные и неформальные контакты с научным руководителем и другими исследователями. Этот фундамент исследовательской подготовки дополняется четко спланированной индивидуальной образовательной программой, организованной в рамках докторской школы. Участники программы, готовящиеся к научной или преподавательской работе, а также к карьере в сфере наукоемкого бизнеса, обычно получают образование в следующих областях:

- 1) углубленная профессиональная подготовка (знания в избранной научной дисциплине и в смежных областях знания, способность к комплексному анализу, креативные навыки);
- 2) менеджмент в сфере исследований и разработок (управление проектами и их финансированием, профессиональные и этические стандарты научной и инновационной деятельности);
- 3) персональная эффективность (организация и планирование научной деятельности, управленческие навыки, планирование карьеры, управление временем и др.);
- 4) коммуникативные компетенции.

Таким образом, структурированная программа включает в себя, во-первых, основную и обязательную для всех PhD-студентов исследовательскую диссертационную работу, во-вторых, углубленную дисциплинарную и междисциплинарную подготовку в форме спецкурсов, школ и семинаров, и, в-третьих, образовательные модули, нацеленные на формирование компетенций, необходимых для планируемой профессиональной карьеры.

Таким образом, докторские программы стремятся обеспечить развитие у выпускников креативных способностей, критического мышления, интеллектуальной независимости, т. е. тех качеств, которые тренируются, прежде всего, в процессе научных исследований. В этом отношении представляет интерес формулировка принципа докторской подготовки в университете Левена: «В докторской школе осуществляется подготовка главным образом посредством исследований, но не только для исследований» [8].

В русле отмеченных процессов, находят изменения и в российской системе образования, закрепленные с 1 сентября 2013 г. федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором вместо существо-

вавшего ранее уровня «послевузовского профессионального образования» введен новый уровень высшего образования - «подготовка кадров высшей квалификации». Таким образом, в России, как и в странах Европейского союза, аспирантура рассматривается в качестве третьего уровня высшего образования, что соответствует Международной стандартной классификации образования.

Ведущие российские университеты, обладающие значительным исследовательским потенциалом, сегодня начинают активно внедрять инновационные аспирантские программы [8]. Хорошо известен проект Высшей школы экономики «аспирантура полного дня», в рамках которого осуществляется отбор лучших выпускников магистратуры, выделение для них специальных стипендий, привлечение руководителей диссертационных работ из числа зарубежных исследователей, участие аспирантов в академических проектах университета, существенное расширение образовательной подготовки и академической мобильности аспирантов. Близкие подходы к организации аспирантских программ реализуются в Томском университете систем управления и радиоэлектроники, Европейском университете в Санкт-Петербурге, Нижегородском университете им. Н. И. Лобачевского.

В Нижегородском университете им. Н. И. Лобачевского [9] в рамках программы развития его, как национального исследовательского университета, накоплен положительный опыт организации подготовки научных кадров в исследовательских школах, являющихся новыми организационными структурами, создаваемыми для структурированной подготовки аспирантов, как правило, в междисциплинарных областях знания.

Обычно такие школы создаются в русле приоритетных для университетов направлений с целью обеспечения предельно тесной «привязки» научной молодежи к исследовательским коллективам. Сегодня в Европе около 50 % университетов имеют исследовательские школы для подготовки PhD-студентов [9].

Приоритетными задачами исследовательских школ (ИШ) являются [10]:

- установление четких профессиональных требований к процессу и качеству обучения;
- совершенствование системы управления качеством научных исследований и подготовки аспирантов;
- обеспечение междисциплинарности подготовки и вхождения молодых ученых в научное сообщество;
- развитие академической мобильности и научных коммуникаций;
- повышение научного уровня диссертационных исследований;
- обеспечение финансирования диссертационных исследований.

Подготовка по структурированным программам в исследовательских школах позволяет повысить профессиональный уровень выпускников аспирантуры за счет практики работы в команде, приобретения ими коммуникационных навыков, компетенций в области научного менеджмента, управления персоналом, трансфера знаний и др. Все это существенно расширяет перспективы будущей карьеры молодых ученых.



Функционирование исследовательских школ неизбежно приводит к появлению новых форм сотрудничества между лабораториями, факультетами и кафедрами (введение гибких учебных планов, проведение диссертационных исследований в рамках крупных исследовательских проектов). Зачастую индивидуальные планы работы аспирантов модифицируются с учетом планируемой профессиональной траектории.

Эти школы образуются на базе входящих в состав университета кафедр, факультетов и научно-исследовательских подразделений (лабораторий), институтов.

Система подготовки научных и научно-педагогических кадров в ИШ включает в себя три научно-образовательных уровня: магистратуру, аспирантуру и докторантуру.

Программы подготовки и индивидуальные рабочие планы обучающихся в исследовательской школе выстраиваются на основе принципа преемственности и сопряжения магистерских, аспирантских и докторантских программ.

Основные правила функционирования исследовательских школ:

- тщательный отбор кандидатов для обучения в исследовательской школе;
- сбалансированная ответственность сторон «аспирант – научный руководитель – университет – предприятие – партнер», закреплённая положением об ИШ;
- включение аспирантов в состав научных коллективов, выполняющих крупные исследовательские проекты;
- междисциплинарность подготовки;
- включение в программу подготовки аспирантов стажировок в ведущих зарубежных научных центрах;
- наличие системы контроля эффективности и качества обучения.

Управление исследовательской школой осуществляет научно-методический совет (НМС), возглавляемый руководителем школы, который назначается ректором. В вопросах организации подготовки и аттестации обучающихся, а также реализации государственных и университетских требований к аспирантским программам руководитель школы подчиняется руководителю аспирантуры и докторантуры.

Руководитель школы:

- осуществляет оперативное управление деятельностью исследовательской школы и обеспечивают координацию работы ее базовых подразделений по реализации программ подготовки докторантов, аспирантов и магистрантов;
- в пределах своей компетенции издает распоряжения и указания, обязательные для всех работников, обучающихся, а также их научных руководителей (консультантов);
- несет персональную ответственность за результаты работы исследовательской школы;
- руководит работой НМС исследовательской школы.

Научно-методический совет исследовательской школы:

- руководствуется в своей работе решениями Ученого совета университета и научно-методического совета аспирантуры и докторантуры;
- определяет стратегию развития исследовательской школы, перспективы и направления развития учебной, методической, научно-исследовательской деятельности;

- принимает решения по вопросам организации научных исследований и учебного процесса, развитию контактов с учебными и научными организациями в стране и за рубежом;

- рассматривает вопросы, связанные с организацией учебной и научно-исследовательской работы школы, утверждает программу структурированной подготовки магистрантов и аспирантов;

- формирует состав приемной комиссии по приему вступительного экзамена по специальности;

- заслушивает и принимает решения по ежегодным отчетам о работе исследовательской школы ее руководителя;

- осуществляет аттестацию обучающихся, а также рассматривает любые вопросы, касающиеся реализации индивидуальных планов подготовки докторантов, аспирантов и магистрантов;

- рассматривает другие вопросы, связанные с деятельностью исследовательской школы.

Каждый аспирант на весь период подготовки зачисляется в состав творческого коллектива по выполнению финансируемых научно-исследовательских работ, реализуемых базовыми учебно-научными подразделениями школы. Тематика диссертационных работ максимально приближена к тематике НИР, соисполнителями которых являются аспиранты. При условии успешного завершения обучения в исследовательской школе и защиты диссертации в срок выпускники школы получают право на зачисление в университет в качестве штатного научно-педагогического работника.

Таким образом, апробированные европейскими и российскими университетами подходы к организации аспирантского образования, в том числе на базе исследовательских (докторских) школ, могут быть адаптированы белорусской системой высшего образования, в том числе и военного [11], перед которой стоят задачи введения третьей ступени высшего образования – научно-ориентированного высшего образования вместо существующей первой ступени «послевузовского образования», повышения международной конкурентоспособности и качества подготовки исследователей по приоритетным направлениям науки, технологий и техники. Эти направления имеют междисциплинарный характер, для их развития требуется объединение в рамках крупных научных проектов и программ специалистов, представляющих различные области знания. Опираясь на ресурсную базу таких проектов, можно наладить финансирование диссертационных исследований молодых ученых и обеспечить высокий уровень подготовки научно-педагогических кадров.

#### Список использованных источников

1. *Bitusikova A.* The recent trends and developments in doctoral studies in Europe. Università degli Studi di Roma Tor Vergata. 13 October 2010.
2. *Berliner Konferenz EUA-CDE 4-5 Juni, 2010.* URL: [www.eua.be](http://www.eua.be).
3. *Байдено, В. И.* Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) / В. И. Байдено, Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. № 10, 2010. С.90-104.
4. *Байдено, В. И.* Из истории становления европейской докторской степени / В. И. Байдено, Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9. – С. 99–116.

5. *Schreitezer, U.* Concluding Summary. Form Follows Function: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education / U. Schreiterer // Higher Education in Europe. – 2008. – V. XXXIII. – № 1. – P. 149–158.

6. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.

7. Российская аспирантура в поисках новых возможностей развития / Л. Г. Зубова [и др.] // Информационно-аналитический бюллетень № 3. – М.: ЦИСН, 2011. – 90 с.

8. Управление высшим образованием и наукой: опыт, проблемы, перспективы: монография / под общ. ред. Р. М. Нижегородцева, С. Д. Резника. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 400 с. – (Научная мысль).

9. Бедный, Б. И. О некоторых направлениях развития системы подготовки научных кадров в высшей школе / Б. И. Бедный, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 3–15.

10. Бедный, Б. И. Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы / Б. И. Бедный, В. Б. Казанцев, Е. В. Чупрунов // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 34–42.

11. Бобриков, С. В. Зарубежный опыт подготовки научных кадров в исследовательских школах ведущих университетов и перспективы его использования в Военной академии / С. В. Бобриков, В. М. Белько // Вестник Военной академии Республики Беларусь. – 20 марта 2015 г. – № 1 (46). – С. 142–149.

УДК 141.7:37.091.33

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ЦИКЛ ИННОВАЦИОННОСТИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

П. М. Бурак

Белорусский государственный технологический университет,  
г. Минск, Республика Беларусь

*Формирование инновационных компетенций и качество подготовки студентов обеспечиваются благодаря систематичности и относительной завершенности достижения целей обучения и воспитания с помощью разрабатываемого автором технологического цикла последовательного применения методических приемов.*

*Ключевые слова:* обучение, воспитание, инновационность, качество, технологический цикл, диалог, цель.

## PRODUCTION CYCLE OF INNOVATION AND QUALITY OF TRAINING AND EDUCATION OF STUDENTS

*Developing innovative competence of students for solving new problems becomes possible by reaching such academic targets as systematic and reliant competitiveness and, on the other hand, due to the invented by the author technological cycle of the step-by-step use of a series of didactical methods.*

*Key words:* training, education, innovation, quality, production cycle, dialog, purpose.

В предлагаемой работе обобщается определенный сегмент научно-педагогического опыта, раскрывается методика формирования нелинейного стиля творческого мышления студентов и воспроизводится в кратком схематическом виде разрабатываемый подход по циклической организации методики обучения и воспитания студентов.

### Определения основных понятий.

Инновационность обучения и воспитания заключается в воспроизведении (повторении) традиции обновления научного содержания, методов, проблем, учебных программ, появлении новых дисциплин, специализаций и специальностей в единстве с действиями по формированию творческой личности обучаемого на основе актуальных социальных заказов.

Инновационность образования – это важнейшая черта его традиционно-сти, заключающейся в повторяющемся, закономерном и устойчивом развитии обучения и воспитания посредством периодического обновления содержания и организационных форм научно-педагогической деятельности.

Традиционность и инновационность образования – две его стороны, существующие в неразрывном единстве. Традиционность образования без инновационности ведет к его догматизации, отставанию и отрыву от жизни общества вследствие отсутствия актов развития традиции.

Технологический цикл инновационного обучения и воспитания – это относительно завершенный процесс последовательного применения учебно-познавательных и воспитательных процедур в их единстве, обуславливающих формирование конечного продукта творческих способностей и компетенций обучаемого соответственно тематическим задачам учебной дисциплины.

*Схема технологического цикла инновационности обучения и воспитания.*

Цикл включает четыре основных этапа:

- 1) проведение гуманитарной личностно-групповой экспертизы;
- 2) установление проективно-опережающего плана учебно-воспитательного процесса;
- 3) стадия направляюще-корректирующей учебно-воспитательной деятельности;
- 4) период возвратной актуализации или сравнительный анализ достигнутого результата исходных задач цикла, корректировки и возможного творческого повторения цикла по другим темам.

*Принцип эффективной организации цикла и его основные задачи.*

Принципом циклической методики является каптированное повторение последовательности основных этапов цикла на каждом из них. Это повышает конечную продуктивность такой методики.

Общей текущей задачей цикла является выведение обучаемого из состояния психологически-познавательной инертности и намеренное, помощью применяемых методов, создание продуктивной направленности эмоционально-интеллектуальной деятельности (состояние восприимчивости знаний, методов, задач, готовности обучаться и усваивать нормы поведения, адекватные задачам формирования творческой активности и способности саморазвития).

Второй общей задачей цикла является развитие рефлексивных способностей к теоретическому мышлению, лежащих в основе формирования творческого потенциала обучающегося.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* – обращение назад) – способность и принцип человеческого мышления, заключающийся в критическом анализе собственных знаний, методов, идей, их систематизации и т. д. в связи с потребностью обновления или эффективного применения.

Рефлексия – это способность, направленная на формирование новых идей, мысленных моделей, композиций, программ, задач, проектов, концепций, методов, осуществление решений на основе критического анализа знаний, отложившихся в памяти субъекта.

Основной стратегической задачей цикла является формирование долгосрочной потребности обучающегося в достижении и развитии своих знаний, умений, навыков и компетенций в соответствии с потребностями профессии и социальной среды жизни.

*Задачи и особенности первого этапа цикла.*

На данном этапе выявляются общие предпосылки и возможности инновационности обучения и воспитания.

Важнейшая задача – обеспечение соответствия создания психологического комфорта и физической (учебной) ситуации.

С этой целью устанавливаются личностные типы соотношения стремления обучающихся к устойчивому психологическому комфорту и конкретной физической (учебной) ситуации, что обуславливает степень доступности программы учебной подготовки.

Обнаруживается 6 основных типов подобных соотношений и поведения обучаемых.

1. Зависимый тип, неуверенный в себе, стремящийся стать ведомым у более сильного и частично переложить свои заботы на него, чтобы оказаться в психологически комфортном, устойчивом учебном состоянии.

2. Коммуникативный – склонный решать учебные вопросы и воспитываться сообща, в контакте с другими.

3. Самодостаточный субъект, рассчитывающий на свои силы, независимый и решающий вопросы самостоятельно. В этом суть его комфортного состояния.

4. Лидирующий – решающий свои задачи успешно, подчиняя и направляя на их решение других. Комфортное состояние ему доставляет осознание первенства.

5. Дисфункциональный тип – тот, который не приемлет физическую среду обучения и потому чаще всего находится в психологически стрессовом, граничащим с учебной неуспеваемостью состоянии.

6. Добровольно исключаящийся тип, неспособный по причине своей низкой подготовки психологически адаптироваться к условиям и требованиям учебной деятельности.

*Содержание второго этапа цикла.*

На данном этапе решаются задачи формирования содержания и обеспечения инновационности обучения и воспитания. Производится отбор новых концептуальных разработок, идей и теоретических обобщений современной философии и науки, включаемых в изучаемую тему. Планируется при-

обретение соответствующих навыков, знаний и компетенций обучаемыми. Определяется возможный личностный смысл (потребность) во владении ценностным содержанием новой информации и ее профессиональном использовании. Определяется совокупность методов обучения и воспитания, способствующих инновационности образования. Выявляются вопросы темы, для осмысления которых необходимо развитие прогностного, опережающего способа мышления, соответствующих компетенций. Определяются функции тематического знания и содержательные варианты развития творческого мышления и личностных качеств на их основе.

Все это служит созданию на следующем этапе интеллектуально неравномерного творческого состояния обучаемого, его готовности к саморазвитию.

*Особенности третьего этапа цикла.*

Главной задачей третьего этапа является создание ситуации развертывания процесса творческого обучения.

На данном этапе применяются методы активизации, поддержания и продуктивной результативности состояния творческой активности – сократовский метод, метод корректирующих флуктуаций (прием подсказок), метод продуктивных интерполяций (*обучение мышлению* взаимозависимыми развивающимися противоположностями) .

*Формой применения методов является диалог.* В зависимости от изучаемой тематики и степени готовности обучаемых используются различные формы диалога.

1. Простой, или обычный, диалог, в котором участвуют двое. Его задача – инициирование мыслительной деятельности с целью согласованного поиска верного решения поставленного вопроса.

2. Диффузный диалог заключается в стимулировании и суммативном собирании многих компетентных суждений по теме, что завершается выведением обобщающего заключения по обсуждаемому вопросу. Используется в случаях, когда устанавливаемое свойство как бы рассеяно по множеству объектов различной природы.

3. Эстафетный диалог представляет собой логическое генерирование суждений с помощью индуктивного или дедуктивного способов. Применяется в тех случаях, когда устанавливается генетическая связь изучаемых явлений и их соответствующее развертывание или свертывание в процессе развития.

4. Поисковый диалог представляет собой обмен мнениями по определению правильной формулировки того или иного вопроса с целью установления способов или путей изучения малоизвестного явления. Успех зависит от правильности поставленного вопроса.

5. Рекурсивный диалог (лат. *recursion* – возвращение) – «диалог в диалоге». Используется в случае, если при изучении различных объектов или различных по масштабам его уровней обнаруживается их подобие (самоподобие) по ряду важнейших характеристик. Поэтому описание ранее обсужденного и зафиксированного в форме знаний явления переносится на описание другого подобного ему явления иного масштаба. Такой диалог необходим, например, при характеристике закономерностей самоорганизации на разных уровнях больших саморазвивающихся систем.



#### *Заключительный четвертый этап.*

Производится установление степени выполнения задач всего цикла, включая анализ эффективности применяемых приемов обучения и воспитания на третьем этапе путем выполнения заключительных выводов и подготовки обобщающего задания по изучаемой теме. Осуществляется разбор и оценка итогов циклического содержания обучения. Делается вывод о возможности использования циклической методики по следующим темам курса.

*Ожидаемый воспитательный эффект циклического обучения и воспитания.*

Осуществляется анализ следующих параметров личностных качеств.

1. Формирование убеждения в неоконченности, незавершенности, несовершенстве приобретенного знания, навыков, умений и компетенций, недостаточной развитости личностных способностей по производству знания. Складывается мнение о необходимости открытости и готовности к дальнейшему обучению и самообучению.

2. Развитие самостоятельности, самоконтроля, самокритичности, умения сравнивать свои результаты и другого, оценивать свои достижения со стороны.

3. Приобретение навыков компетентного общения с целью совместного решения общих задач, развития коммуникативных способностей и стремления к самоутверждению посредством совместной деятельности.

4. Уважение к собеседнику, внимательность, объективность в оценке другого, добросовестность, стремление к истинному знанию, справедливость.

5. Развитие волевых качеств: сосредоточенности, способности преодолевать познавательные трудности, достигать целей развития, отказываться от своих неверных суждений.

6. Приобретение эвристических наклонностей в виде стремления самостоятельного формулирования выводов и обобщений, постановки вопросов, использования новых достижений других, направленности на труд и развитие рефлексивного мышления.

#### *Цели философского обучения и воспитания.*

Важнейшими целями философского обучения и воспитания, являющихся общей основой профессионального творчества, выступают универсализация теоретического мышления, развитие его рефлексивности и формирования убежденности в необходимости творческого совершенствования соответственно основным закономерностям актуального развития общества. Средством для реализации данных целей служит формирование структуры философско-научного знания, соответствующих компетенций, умений и навыков.

Важнейшими составными частями такого знания являются: 1) отложенное знание (принципы, законы, общие понятия, концепции, объяснительные схемы, методы и т. д.); 2) опережающее знание – знание о предполагаемом будущем (сценарии, модели, прогнозные проекты, гипотезы, проективные методы и методики, предугадываемые проблемы, поисковые методы, упреждающие схемы и т. д.); 3) креативное знание – знание о способах, направлениях и средствах получения нового знания; новое знание, еще не реализованное от новых проектов; знание, служащее инструментом творческого

развития интеллекта и т. п.; 4) актуализируемое знание – используемое знание для текущих проблем познания и практики, выработки компетенций, навыков и умений соответственно изучаемой тематике.

Предложенные методические подходы по формированию нелинейного творческого мышления студентов на основе изучения новых проблем науки и философии, циклическая организация методики обучения и воспитания студентов ориентированы на модельное воспроизведение всех важнейших этапов развития творческого потенциала учащихся, их готовности к сложному интеллектуальному труду в процессе занятий.

УДК 00;30

## **СТАБИЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

*П. А. Водопьянов*

Белорусский государственный технологический университет,  
г. Минск, Республика Беларусь

*В статье рассматриваются проблемы формирования новых мировоззренческих ориентаций, основанных на утверждении новых форм взаимодействия общества и природы. Автор рассматривает роль науки в реализации комплекса ключевых задач современной экологической политики в целях соблюдения законов социально-экономического развития законам эволюции биосферы.*

*Ключевые слова: мировоззренческие ориентации устойчивое развитие, наука, ноосферная цивилизация, экологический кризис.*

## **STABLE FUTURE IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IDEAS**

*The article deals with the problem of the formation of new ideological orientations, based on the approval of new forms of interaction between society and nature. The author examines the role of science in the implementation of a set of key problems of modern environmental policy in order to comply with the laws of socio-economic development of the laws of evolution of the biosphere.*

*Keywords: ideological orientation of sustainable development, science, noospheric civilization, environmental crisis.*

Достижения современной науки, превратившие человеческую деятельность в огромную геологическую силу, привели к резкому обострению противоречий во взаимоотношениях человека и природы, представляющих реальную угрозу для нормальной жизнедеятельности людей. Уже сегодня многие регионы можно без преувеличения отнести к зонам экологического бедствия, в которых невозможна нормальная жизнедеятельность людей. Стремительно нарастает экологический кризис как следствие несоответствия законов социально-экономического развития законам эволюции биосферы, происходят кризисные явления в экономической, социальной, политической, энергетической, продовольственной и духовной сферах жизни общества. Эти опасные тенденции в развитии современного общества, обусловленные сугубо потребительским вектором социально-экономического



развития со всей остротой выдвигают вопрос о перспективах ближайшего будущего цивилизации.

В настоящее время четко обозначились два возможных пути выбора будущего как мирового сообщества в целом, так и каждой отдельно взятой страны: либо коренным образом изменить сложившиеся мировоззренческие ориентации по отношению человека к природе, следовать в направлении достижения экологобезопасного пути развития, либо идти по пути дальнейшего наращивания богатства за счет интенсивного экономического роста, ведущего к разрушению и деградации окружающей среды.

Анализ реального положения дел, сложившихся в развитых странах показывает, что предпочтение, к сожалению, во многих случаях отдается второму варианту, ориентированному на сохранение и достижение высоких уровней потребления. Подтверждением этого служат грозные очертания глобального экологического кризиса, проявляющегося в нарастании загрязнения окружающей среды, разрушении озонового края, наводнениях, ураганах и других опасных симптомах, затронувших большинство стран мирового сообщества. Именно поэтому, формирование новых мировоззренческих ориентаций, основанных на утверждении новых форм взаимодействия общества и природы выступает как одна из ключевых задач современной экологической политики.

Потребность изменения сложившихся мировоззренческих ориентаций неразрывно связана с необходимостью обеспечения стабильного социально-экономического развития при сохранении благоприятной окружающей среды и рациональном использовании природно-ресурсного потенциала. Данная ценностная ориентация четко зафиксированная в стратегии устойчивого развития, принятой мировым сообществом еще в 1992 году, была направлена на ограничение экономического роста и промышленного развития в целом. Однако, как показало дальнейшее развитие общества, несмотря на грозные очертания экологического кризиса, в мире не произошло радикальных изменений в плане конкретной реализации стратегии и в изменении мировоззренческих, ориентаций: стремительно нарастает разрыв в потреблении между бедными и богатыми странами, все более усиливаются межнациональные конфликты на международной арене, вспыхивают и разгораются военные действия во многих регионах мира, со всей остротой обнажились грозные очертания экономического кризиса, затронувшего практически все страны мирового сообщества.

Эти и другие опасные тенденции представляют реальную угрозу для ближайшего будущего человечества и связаны в первую очередь с утратой традиционных нравственных ценностей, духовной деградацией человека и зыбкой верой в достижении стабильного будущего.

Выход из такого рода затруднений связан не столько с решением социально-экономических, экологических или даже геополитических проблем, а с необходимостью радикального изменения сознания людей, их мировоззрения и нравственных ценностей.

Иными словами, для преодоления кризисных явлений в жизни общества необходимо в первую очередь направить усилия на разрешение духовного кризиса, который породил глобальные проблемы, обострившиеся в последние годы.

Наряду с широко известной концепцией устойчивого развития для преодоления глобального кризиса цивилизации и обеспечения ее дальнейшего безопасного и устойчивого развития в последнее время обосновывается концепция целенаправленного формирования ноосферной цивилизации. Под ноосферной цивилизацией, по определению А. Д Урсула, следует понимать «ее качественно новое состояние, при котором на пути своих интенсивных трансформаций социум войдет в коэволюцию с природой, приоритетными станут гуманитарно-общечеловеческие ценности и интегральный интеллект человечества обеспечит его переход от стихийного сползания к глобальной катастрофе к выживанию и эффективно управляемому, устойчивому и безопасному развитию» [1].

Достижение этой цели возможно на основе утверждения новых ценностных ориентаций во взаимодействии общества и природы и установления тесного международного сотрудничества в области охраны окружающей среды.

Это обусловлено тем, что человек тысячами нитей связан с другими людьми, его настоящее предопределяет будущее, нет и не может существовать экологической независимости и какие бы мероприятия та или иная страна не осуществляла в охране своей природной среды, какие бы изощренные меры в этом отношении она не проводила, нельзя исключить разрушение этой среды со стороны соседних стран. Убедительным доказательством этому служит Чернобыльская авария.

Установление международного сотрудничества возможно при условии осознания людьми важности и необходимости принятия неотложных мер по предотвращению экологической катастрофы и утверждения нового гуманизма. Новый гуманизм означает не только установление истинно человеческих отношений между людьми, но и уважение и заботу о сохранении всех форм жизни, что нашло отражение в конвенции о сохранении биологического разнообразия, принятой мировым сообществом. Новый гуманизм, как полагает А.Печчеи, направлен на существенное улучшение человеческих качеств всех жителей планеты и потому он предлагает сделать центром внимания человека, способ его существования и образ жизни, ибо судьба нового мирового порядка будет зависеть от его качеств и способностей. Прогрессивное развитие человека, полагает А. Печчеи, и параллельное улучшение его человеческих качеств принесет с собой радикальный пересмотр восприятия человеком самого себя и человека вообще, его роли и ответственности (2) Сегодня, как никогда ранее, кардинально изменяются сложившиеся ценностные ориентации, мотивы и познавательные модели человеческой деятельности, что обусловлено остротой современной экологической ситуации, нарастанием социальных потрясений в духовной, социальной и политической сферах жизни общества. Преодоление такого рода опасностей вызывает необходимость изменения сложившегося вектора развития цивилизации и ее перехода на путь гармоничной социоприродной эволюции на основе утверждения биосферного мышления и нового образовательного общества.

На протяжении всей истории человечества образование всегда отражало господствующий тип мировоззрения и миропонимания, в зависимости от

которого складывались его различные модели. Реализуя те или иные философские идеи, образование способствовало утверждению их ценности и значимости для каждой личности. При этом господствующая до сих пор парадигма образования покоится на антропоцентристской ориентации, в основе которой лежит противопоставление человека природе, отношение к ней как кладовой ресурсов. Такого рода образовательная стратегия, ориентированная на усвоение знаний, умений и навыков, в использовании природных ресурсов и покорении природы привела в конечном итоге к кризису сложившейся образовательной парадигмы. Кризис образования, наблюдаемый сегодня во многих странах, обусловлен известным консерватизмом традиционных образовательных систем, ориентированных всецело на прагматизм и прагматизм. Приближение биосферного века призвано изменить антропоцентристскую ориентацию в использовании природных ресурсов, поскольку сугубо количественная ориентация на экономические показатели привела к тому, что объемы потребления природных ресурсов уже превысили допустимые нормы и во многих случаях приводят к разрушению и деградации окружающей среды в различных регионах мира. Разумное самоограничение, самодостаточность, необходимость сохранения пригодной для обитания среды – наиболее характерные черты экологического мышления, основанного на осознании взаимосвязанности и взаимозависимости процессов, протекающих в биосфере.

Данное обстоятельство видоизменяет традиционное содержание науки как способа преобразования природы и ставит новые задачи перед системой образования и воспитания. Если ранее основной задачей образования являлось усвоение достигнутого знания, образование нового типа должно носить опережающий характер, основанный на прогнозировании будущих достижений в области науки и техники.

Одним из наиболее перспективных направлений современной науки являются исследования в области биотехнологии, позволяющие осуществить синтез достижений биологических и технических наук. Те совершенные регуляторные системы, которые выработались у живых организмов в ходе биологической эволюции, ныне становятся объектом внимания конструкторов технических устройств.

В практической реализации этой задачи в настоящее время достигнуты значительные успехи. Вместе с тем, многое еще предстоит сделать для создания технических устройств по принципиальной схеме эволюционного процесса в области нанотехнологий с целью экономии материальных и энергетических ресурсов и обеспечения надежности создаваемых технических устройств. В этом плане дальнейшие успехи в науке зависят от прогресса в области создания технических систем на биохимической основе. В частности, предполагается, что компьютеры будущего будут построены на основе углерода, химических соединений нейронов и других биохимических соединений, взамен нынешних силиконовых. На стадии экспериментальных разработок находятся создание искусственного глаза, нейронных транзисторов, соединенных со спинным мозгом и способных осуществлять двигательные движения и др.

Эти успехи дают основание утверждать, что достижения в области современной науки и техники будут осуществляться в направлении все более экономного использования вещества и энергии, что имеет особое значение в условиях ограниченности природных ресурсов. Практическая реализация этой задачи возможна лишь при условии осуществления плодотворного синтеза знаний, достигнутых в пограничных областях науки.

Это обстоятельство свидетельствует о том, что дифференциация науки – итог исторического прошлого и потому наиболее значительных открытий в науке следует ожидать в области пограничных наук. Однако, следует иметь в виду, что такого рода объективная тенденция в развитии науки, связанная с необходимостью расчленения сложного целого на составляющие части, привела на определенном этапе ее исторического развития к огромным достижениям в познании природы и в технике, наблюдаемым в настоящее время. Этим и объясняются огромные достижения в области конкретных наук, которые обычно считают эталоном строго научного знания.

Вместе с тем, в условиях угрозы глобальной экологической катастрофы такая оценка роли науки далеко не бесспорна и нуждается в переосмыслении, поскольку научные представления о биосфере оказываются неполными без учета знаний в области гуманитарных наук, изучающих человека и общество в целом.

Необходимость цельного синтетического знания – одно из важнейших условий эффективности образования на современном этапе развития общества, ориентированного не только на усвоение достигнутого знания, но и на предвидение будущих научных достижений, призванных обеспечить задачи выживания человечества. В этом плане особая роль принадлежит гуманитарным наукам, изучающим смысловые ориентации человека, в первую очередь, касающиеся его отношения к окружающему миру.

Существующая в настоящее время ориентация об абсолютном приоритете технологических и технических открытий не может быть признана обоснованной, поскольку достижения науки и техники, превратившие человеческую деятельность в огромную геологическую силу несоизмеримую с действием стихийных сил природы, привели к кризисным явлениям поистине глобального характера. Масштабы этой деятельности столь значительны по своей величине, что биосфера не в состоянии нейтрализовать ее последствия, подрывающие механизмы саморегуляции природных экосистем. По этой причине открытия в науке и технике должны содержать нравственное измерение в плане обеспечения нормальной жизнедеятельности людей, их психологического комфорта и эстетических потребностей человека. Гипертрофированные представления об абсолютном приоритете технологических и технических открытий зачастую оказываются необоснованными, поскольку критерии эффективности и целесообразности для человека во многих случаях нарушают нормальное протекание природных процессов. Исходя из этого, можно заключить, что решение экологических коллизий во взаимоотношениях общества и природы связано не столько с решением социальных, экономических, политических и даже изменения сознания людей, их мировоззрения и ценностных установок.

#### Список использованных источников

1. Урсул, А. Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития человечества / А. Д. Урсул. – М., 1993.
2. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М., 1975.

УДК 376-056.262

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

З. Б. Вахобжонова

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Беларусь

*Научная статья посвящена особенностям формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции. Раскрыта проблема развития коммуникативных умений детей с тяжелыми нарушениями речи как фактора их социальной адаптации и интеграции в общество. В качестве одной из форм организации педагогического взаимодействия в методике формирования коммуникативных умений дошкольников с ТНР рассматривается игра-занятие.*

*Ключевые слова:* коммуникативные умения, коммуникативные нарушения, тяжелые нарушения речи, образовательная интеграция.

## THE PROBLEM OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN IN MODERN SPECIAL EDUCATION

*Scientific research deals with the features of the communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment in terms of educational integration. The problem of communicative skills formation among children with the severe speech underdevelopment is revealed as a factor of social adaptation and integration into society. The game is one of the forms of organization of pedagogical interaction among children with the severe speech underdevelopment.*

*Key word:* communicative skills, communicative abilities, severe speech underdevelopment, educational integration.

Разработка методики формирования коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является одним из актуальных вопросов логопедии, поскольку способствует реализации социального заказа, стоящего перед системой специального образования. Определение специальных аспектов методики формирования коммуникативных умений требует изучения закономерностей развития данного образования и особенностей их проявления у дошкольников с ТНР. Закономерности и особенности развития коммуникативных умений выявлялись с помощью сравнительного исследования этого процесса у нормально говорящих и имеющих тяжелое нарушение речи дошкольников.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил установить, что процесс развития коммуникативных умений подчиняется ряду общих закономерностей. Развитие коммуникативных умений дошкольников:

- осуществляется гетерохронно. активнее развиваются представления о тех коммуникативных нормах, которые включены в практику поведения и имеют личностную значимость (дружба, аккуратность).

- определяется взаимодействием информационно-содержательного, деятельностно-поведенческого и эмоционального структурных компонентов данного образования. Информационно-содержательный компонент отражает всю совокупность видовых (коммуникативные правила) и индивидуальных (коммуникативные действия) признаков. Деятельностно-поведенческий компонент выделяется при необходимости решить конкретную коммуникативную задачу, включает одно или несколько коммуникативных правил в совокупности с набором действий по их реализации и представляет собой план поведения. Эмоциональный компонент выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у дошкольника под влиянием индивидуально-психологических особенностей других людей (симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, другими);

- предполагает определённую последовательность от накопления более простых умений к более сложным, до составления планов и конструирования новых способов поведения;

- характеризуется мотивацией проявления речевой активности, желанием вступать в контакт и взаимодействовать;

- обеспечивается механизмам, и поиска, преобразования и организации коммуникативной информации. Поиск способствует накоплению конкретных алгоритмов коммуникативных действий. Преобразование обеспечивает их обобщение и определение коммуникативной нормы. Организация позволяет самостоятельно конструировать способы поведения, адекватные заданной коммуникативной ситуации.

У дошкольников с ТНР проявление перечисленных закономерностей характеризуется рядом особенностей.

– Развитие коммуникативных умений дошкольников с ТНР происходит замедленно. Количественные показатели распределения дошкольников с ТНР по уровням развития коммуникативных умений ниже, чем у их нормально говорящих сверстников. Представления дошкольников с ТНР о коммуникативных нормах характеризуются преимущественно критическим уровнем. Кроме того, у дошкольников с ТНР отмечается наличие преимущественно низкого уровня развития коммуникативных умений. Это свидетельствует, что многие дошкольники с ТНР только вступают в стадию активного развития коммуникативных умений.

– Развитие коммуникативных умений дошкольников с ТНР не имеет выраженной гетерохронности. У дошкольников с ТНР отсутствуют резкие различия между уровнями развития отдельных коммуникативных умений. Такая особенность объясняется замедлением протекания данного процесса у дошкольников с ТНР. Все коммуникативные представления дошкольников с ТНР характеризуются критическим уровнем развития.

– Развитие коммуникативных умений дошкольников с ТНР характеризуется низкой активностью образования их структурных компонентов.

Информационно-коммуникативные умения характеризуются трудностями и однотипностью в подборе средств общения; ограниченностью и неадекватностью коммуникативных типов высказываний; невнимательностью и отсутствием заинтересованности в ситуации общения и в собеседнике.

Регуляционно-коммуникативные умения – неустойчивый интерес и непонимание значимости продукта коммуникативной деятельности; отсутствие мотивации общения; неумение вступать в контакт и взаимодействовать; отсутствие планирования коммуникативной деятельности.

Аффективно-коммуникативные умения – безразличное, отрицательное отношение к взаимодействию с окружающими, отсутствие умений действовать по правилу и доводить начатое дело до конца, отсутствие или неадекватная оценка эмоционального состояния другого человека.

– Развитие коммуникативных умений дошкольников с ТНР характеризуется искажением закономерной последовательности образования их структурных компонентов. Отмечается замедленность и рассогласование в развитии коммуникативных умений и недостаточно сформированность структурные компоненты коммуникативных умений, превалирует низкий уровень сформированности.

– Развитие коммуникативных умений дошкольников с ТНР осложняется недостаточно совершенным действием механизма поиска коммуникативной информации, что затрудняет её преобразование и организацию. О трудностях преобразования коммуникативной информации свидетельствуют вербальные и стереотипные высказывания дошкольников с ТНР по поводу коммуникативных норм, о трудностях организации информации – необоснованные, шаблонные и фрагментарные планы поведения.

Существующая педагогическая работа по формированию коммуникативных умений дошкольников с ТНР не учитывает в полной мере закономерностей и особенностей развития данного образования. Она способствует, в первую очередь, накоплению формальной информации о коммуникативных способах поведения, чем провоцирует появление несоответствия в развитии структурных компонентов коммуникативных умений. Учебная деятельность, на фоне которой разворачивается процесс формирования коммуникативных умений дошкольников, создаёт условия преимущественно для развития информационно-содержательного компонента данного образования, усиливая указанное несоответствие. Необходим поиск иного вида деятельности, который позволит дошкольникам не только накопить обширный запас коммуникативной информации, но и обеспечит условия для оперирования ею в конкретных коммуникативных ситуациях.

Соотнесение данных о закономерностях развития коммуникативных умений и особенностях их проявления дошкольников с ТНР позволило создать специальную методику формирования данного образования. Она обеспечивает последовательное формирование у дошкольников с ТНР коммуникативных умений в единстве с приобретением опыта их практического применения. Основным признаком методики является активное включение дошкольников с ТНР в игровую деятельность, которая создаёт естественные условия для наблюдения, узнавания, воспроизведения изученных способов поведения и конструирования новых.

Игровая деятельность благодаря своим ресурсным возможностям оптимизирует процесс развития коммуникативных умений. *Социальное содержание* активизирует процесс осознания разнообразного спектра коммуникативного поведения, регулирующего отношения к себе, другим людям, труду, природе, обществу. Условность сюжета позволяет в специально моделируемых ситуациях накопить запас знаний и умений о различных поведенческих алгоритмах и стимулирует развитие механизма поиска коммуникативной информации. *Ролевое взаимодействие* требует обобщения конкретных действий в правила поведения и обеспечивает развитие механизма преобразования коммуникативной информации. *Деловое взаимодействие* предполагает совместное планирование способов поведения с партнёрами по игре. *Одновременность ролевого и делового взаимодействия* в условных игровых ситуациях способствует установлению взаимосвязи между структурными компонентами коммуникативных умений. *Эмоциональность игровых действий* формирует личностно значимое отношение к процессу общения, обуславливая гетерохронность процесса развития коммуникативных умений.

Трудности, возникающие у дошкольников с ТНР в освоении всех структурных компонентов игры, ослабляют её ресурсные возможности. Коррекционная направленность разработанной методики заключается в активизации и усилении ресурсных возможностей игры за счёт педагогического управления этой деятельностью. Педагог, являясь непосредственным участником игры, расширяет её содержание за счёт моделирования широкого спектра коммуникативных ситуаций; демонстрирует варианты воплощения ролей и способы поведения в ситуациях рассогласования действий партнёров; обеспечивает эмоциональное проживание коммуникативной роли на уровне выразительных движений, телесных ощущений, образов и метафор; стимулирует варьирование сюжетной линии и самостоятельное конструирование детьми алгоритмов коммуникативных действий и пр. Разработанная методика формирования коммуникативных умений позволяет дифференцировать коррекционно-педагогическую работу с дошкольниками с ТНР с учетом структуры нарушения и уровня сформированности данных умений. Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками с низким уровнем коммуникативных умений осуществляется преимущественно от формулировки ролевых правил коммуникативного содержания к накоплению эмпирического опыта их реализации в игровой практике. В работе с дошкольниками со средним уровнем коммуникативных умений используется иной путь формирования коммуникативных умений: от обыгрывания знакомых коммуникативных действий к их расширению, усложнению и обобщению в коммуникативные правила.

Методика формирования коммуникативных умений включает дошкольников с ТНР в специально организованную и управляемую педагогом игровую деятельность совместно с нормально говорящими сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания. Основной коррекционный эффект методики состоит в специальном обучении дошкольников с ТНР планированию коммуникативных действий с учётом конкретной жизненной ситуации.

Эффективность методики подтверждают результаты опытно-экспериментального обучения дошкольников с ТНР. В результате практического приме-



нения методики прослеживается положительная динамика в развитии коммуникативных умений и их компонентов. Это проявляется в том, что дети начинают регулировать свою активность, как во взаимоотношениях с другими людьми, так и по отношению к себе в соответствии с коммуникативными правилами, в силу чего их поступки приобретают осознанность.

#### Список использованных источников

1. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей с недоразвитием речи // Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под общ. ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – 256 с.
2. Скитская, Л. В. Формы коррекционной работы в дошкольном учреждении, обеспечивающие улучшение коммуникативного общения детей / Л. В. Скитская // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – №1 – С. 36–41.
3. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками / Е. О. Смирнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 160 с.
4. Терентьева, В. И. Социально-психологические особенности детей с нарушениями речи 6–7 лет / В. И. Терентьева // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 74–77.
5. Уфимцева, Л. П. Воспитание толерантности у дошкольников в условиях интегрированного обучения / Л. П. Уфимцева, А. В. Мацкевич, Л. В. Доманецкая // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 3–7.

УДК 338; 378

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КЛАСТЕРНОЙ ЭКОНОМИКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

М. Г. Волнистая

Республиканский институт высшей школы г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассматриваются основные социальные и экономические детерминанты устойчивого развития на уровне региональной кластерной экономики. Определяется социальная миссия исследовательского университета в обеспечении устойчивого социально-экономического развития государства.*

*Ключевые слова: кластерная экономика, образовательный кластер, университет, устойчивое развитие.*

## UNIVERSITY OF RESEARCH IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF REGIONAL ECONOMY CLUSTER OF BELARUS

*The article discusses the main social and economic determinants of sustainable development at the regional cluster economy. It determines the social mission of a research university in sustainable socio-economic development of the state.*

*Keywords: cluster economics educational cluster, the university, sustainable development.*

Задача реализации Государственной инновационной политики в целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития страны определена в Послании Президента как одна из важнейших стратегических це-

лей развития нашего государства. Инновационная политика направлена на активное включение социальных субъектов, субъектов промышленного и хозяйственного производства, субъектов сферы услуг и бизнеса, социального института науки и образования в создание эффективных социальных, финансовых и экономических механизмов устойчивого развития. Это объективно необходимо в условиях высокой динамики мировых процессов кластеризации национальных экономик. Процессы кластеризации экономики – новое экономическое и социальное явление сегодняшнего дня, демонстрирующее активное участие в формировании глобальной экономики знаний организационной инфраструктуры исследовательского университета.

На уровне региона университет выступает, прежде всего, как региональный научно-образовательный центр подготовки национальных кадров высшей школы. В этом проявляется и формируется его новая социальная миссия перед обществом и государством, но она состоит не только в реализации этой функции. Исследовательский университет в условиях кластерной экономики осуществляет интеграционные процессы образования и науки, соединения их со сферой услуг и бизнесом, развитие технологических и научных связей с региональным промышленным производством в условиях необходимости кооперации и социально-экономического партнерства международных и региональных субъектов мировых инновационных процессов.

Исследовательский университет в условиях кластерной экономики является институциональной основой образовательного кластера, специфика которого состоит в том, что он не просто включает УВО или иные образовательные структуры, а в том, что группа учебных заведений, входящих в него и локализованных на одной территории, формируют особый конечный продукт в виде образовательной услуги [6].

Учреждения высшего образования могут являться неотъемлемым элементом производственного, инновационно-промышленного и иных типов кластеров, но сам факт наличия в нем вуза не является достаточным критерием отнесения его к образовательному. Так, например, международные исследования показывают, что включенность университета или исследовательской институции в кластере необразовательного типа рассматривается как третий фактор в иерархии, обуславливающий его эффективность [7]. Если университеты входят в промышленный (отраслевой) кластер, то, как правило, они выполняют следующий ряд функций: разработка и внедрение новых технологий; обучение и повышение квалификации сотрудников; консалтинг фирм в различных областях деятельности; аккумулярование и трансляции знания между субъектами кластера и др. [8]. Осуществляя данные функции, сами образовательные учреждения, безусловно, также получают ряд преимуществ, а именно: для них открываются более широкие возможности финансирования исследований, и что важно, коммерциализации объектов интеллектуальной собственности, а также реализации платных образовательных программ по развитию компетентности персонала; появляется важный ресурс организации практики, стажировки, а также трудоустройства студентов на предприятиях кластера и привлечения к образовательному процессу специалистов-практиков; реализуется совместное использование объектов

инновационной инфраструктуры (технопарков, бизнес-инкубаторов и пр.), и др. [8]. Тем не менее, несмотря на заинтересованность и выгодность участия УВО во взаимодействии со сферой бизнеса в этом случае речь идет не об отраслевом кластере, а об отраслевом кластере.

Статус кластера определяется по тому, какая задача функционирования кластера является ключевой, а какая периферийной. Так посредством процессов повышения образовательного уровня сотрудников на предприятиях кластера, выполнения НИОКР по заказу бизнеса, трансформации знаний, технологий УВО в коммерческий продукт и т.п. решается задача повышения конкурентоспособности регионального бизнеса в кластере, которая и является основной. Хотя, безусловно, результат ее решения полезен всем субъектам кластера (и бизнесу и сфере образования), что, собственно и является важным принципом эффективности функционирования кластеров – взаимовыгодность взаимодействия. Об образовательном кластере речь может идти в том случае, когда решается задача повышения качества образования в регионе (на всех уровнях), и в это случае бизнес, как один из заказчиков образовательной и научной деятельности вуза, является средством ее выполнения: «бизнес активность в данном случае – это фактор, повышающий качество образовательного процесса, а также в некотором смысле – продукт этого процесса (особенно, если речь идет об инновационных компаниях при вузах)» [8].

Таким образом, собственно об образовательном кластере может идти речь только в том случае, когда есть группа учебных заведений, которые:

- локализованы на одной территории;
- формируют в качестве конечного продукта образовательную услугу;
- конкурируют и сотрудничают между собой;
- усиливают конкурентные преимущества друг друга;
- имеют поставщиков необходимых факторов производства, оборудования, специализированных услуг, инфраструктуры, научно-исследовательских институтов [9].

По многим другим параметрам образовательный кластер похож на обычные: в его состав могут входить коммерческие организации, органы государственной власти, организации по сотрудничеству и т.д. В образовательный кластер под эгидой ведущего отраслевого вуза могут объединяются учреждения начального и среднего профессионального образования, профильных школ, базовые предприятия, основные заказчики и потребители специалистов [10]. Но важно подчеркнуть, что целью образовательного кластера является повышения качества образования в регионе, а главным критерием оценки его эффективности является доля оказываемых, входящими в него образовательными учреждениями, образовательных услуг в общей совокупности, при этом бизнес выступает как один из важных заказчиков образовательной и научно-образовательной деятельности.

Региональный исследовательский университет в настоящее время должен быть активно включен в реализацию задач Государственной инновационной политики, в целях эффективно развития национальной экономики знаний, включения сферы образовательных услуг и сферы производства технологических знаний в глобальные процессы мировой экономики. Прежде всего,

это связано с необходимостью создания институциональных основ национальной экономики знаний Республики Беларусь. Высшая школа страны, региональные исследовательские университеты призваны сегодня реализовывать функцию обеспечения и формирования кадрового и интеллектуального потенциала инновационной экономики Республики Беларусь как независимого государства, имеющего мощный человеческий капитал для интеграции в мировое экономическое пространство. Мировые тенденции развития информационного и постиндустриального общества определяются сегодня именно технологической мощью государства. Интеграционные процессы науки и образования в системе подготовки кадров высшей школы должны быть направлены, прежде всего, на формирование, на создание высокотехнологического комплекса региональных производств, четко определяющего контуры национальной экономики в мировой модели экономического развития.

Такowymi могут быть тенденции динамики регионального развития с участием системы университетского образования, если мы действительно готовим республику к реализации болонских соглашений, с учетом национальной специфики подготовки кадров в высшей школе, имеющей достаточно сильные традиции, во многом перенятые ведущими странами технологической восьмерки.

#### Список использованных источников

1. «Мир и развитие». Выступление Президента при обращении с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию: <http://president.gov.by/ru/poslanie/> – 1.09.2015.
2. Выступление Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко на Первом съезде ученых Беларуси – 02.11.2007\ <http://president.gov.by> – 09.05.2015.
3. *Бабосов, Е.М.* Социологические очерки устойчивого развития / Е. М. Бабосов. – Минск: РИВШ, 2011. – 378 с.
4. «В Беларуси необходимо создавать сильные научные школы в здравоохранении – Лукашенко». – Режим доступа: <http://www.belta.by/ru/all> – 01.05.2013 г.
5. Аналитический доклад «О состоянии и перспективах развития науки в Республике Беларусь по итогам 2010 года и за период 2006-2010 годов». – Минск: ГУ «БелИСА», 2011. – 199 с.
6. *Журавлева, М. В.* Профессиональная подготовка кадров на основе кластерного подхода / М. В. Журавлева // *Alma mater: Вестник высшей школы.* – 2010. – № 2. – С. 50–55.
7. Инновационно-технологические кластеры стран – членов МЦНТИ (Информационный материал) / Международный центр научной и технической информации. – Февраль, 2013 г.
8. *Ковалев, М. М.* Развитие методик измерения инновационного потенциала региона / М. М. Ковалев, А. А. Шашко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/379043.pdf>.
9. *Колошин, А.* Анализ зарубежного опыта повышения отраслевой, региональной конкурентоспособности на основе развития кластеров / А. Колошини [и др.] [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://politanaliz.ru/articles\\_695.html](http://politanaliz.ru/articles_695.html).

10. Корицкий, А. В. Экономическая теория. Трансформация теорий человеческого капитала и современность / А. В. Корицкий. – Новосибирск, 2006. – 208 с.

11. Porter, M. (2008) Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions. In On Competition. Boston: Harvard Business School Press. – P. 213–214.

УДК378.147:676

## ИННОВАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Р. М. Долинская, Ж. С. Шашок, Н. Р. Прокопчук  
Белорусский государственный технологический университет,  
г. Минск, Республика Беларусь

*Основная цель преподавателя выпускающих технологических кафедр высшего учебного заведения - это не формальная передача знаний, а творческое становление личности, специалиста. По окончании высшего учебного заведения выпускники должны уметь ориентироваться в рыночных условиях и технических проблемах и принимать оптимальные решения. Эта цель может быть достигнута только в том случае, когда имеется связь между изучаемыми дисциплинами, которая закрепляется учебно-исследовательской работой студентов, технологической практикой. Изложенный метод помогает студенту сориентироваться как усвоить и использовать полученные знания.*

*Ключевые слова:* технологические кафедры, творческое становление личности, специалиста, связь между изучаемыми дисциплинами.

## INNOVATION IN TRAINING FOR CHEMICAL INDUSTRY

*The main purpose of the teacher producing technology departments of higher educational institution - this is not a formal transfer of knowledge, and the creative development of the personality, the expert. At the end of higher education graduates should be able to navigate the market conditions and technical problems and make better decisions. This goal can only be achieved when there is a connection between the subjects studied, which is fixed teaching and research work of students, technological practice. The above method helps the student to learn how to navigate and use the knowledge gained.*

*Keywords:* technological department, the creative development of the personality, the expert, the connection between the subjects studied.

Роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами и требованиями динамично развивающегося современного общества. В образовании сегодня провозглашается принцип вариативности, который дает возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели. Обеспечение качественной подготовки специалистов во многом зависит от эффективности учебного процесса. Будущему специалисту необходимо не только обладать глубокими и гибкими профессиональными знаниями и умениями, но и развитыми профессиональными и социальными качествами и характеристиками. Иными словами, существующий уровень развития производства ориентирует современного специалиста на необходимость овладения профессиональными умениями на уровне профессиональных компетенций. Профессиональные компетенции позволяют спе-

циалисту-профессионалу быть адаптивным к изменяющимся условиям на рынке труда, представляют возможность к самореализации в разнообразных сферах профессиональной деятельности.

И поэтому главной задачей на сегодняшний день становится не передача студентам определенного багажа знаний, а оказание воздействия на образ мышления и подход к явлениям. Образовательное учреждение ориентируется в широком спектре современных инновационных технологических моделей. В опоре на инновационные технологии целенаправленно организуемая профессиональная подготовка способствует развитию познавательной деятельности, самостоятельности, творческой активности, продуктивного мышления студентов, что является крайне востребованным в развитом индустриальном обществе. Сегодня современные педагогические технологии акцентируют педагога на умения конструировать не только урок, но и создавать особую педагогическую среду, в которой возможна реализация активных методов обучения.

Активные методы помогают создать такую образовательную среду, в которой возможно достижение понимания проблемы.

Грамотное использование педагогом разнообразных активных педагогических методов, согласование единой линии обучения различных дисциплин позволяет сделать учебный процесс обучения не только интересным для студентов, но и результативным. Возрастает уровень познавательной активности, усваиваемые знания носят гибкий характер, развивается критическое мышление и формируется способность к принятию творческих нестандартных решений.

Особенностями активного обучения являются: принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, когда активность обучаемых совпадает с активностью преподавателя, а так же повышенная степень мотивации, эмоциональности, творчества. Отличительной чертой является и то, что преподаватель постоянно взаимодействует с обучаемыми посредством прямых и обратных связей, целенаправленно влияя на преимущественное развитие профессиональных, интеллектуальных, поведенческих умений и навыков в сжатые сроки.

Существует много активных методов обучения, на занятии можно использовать следующие методы, это метод мозгового штурма, фундаменталистский метод, метод проекта, метод «цепочки» и др.

Каждый из перечисленных методов имеет свои специфические особенности.

Фундаменталистский метод. Данный метод вырабатывает умения выражать, выдвигать идеи или аргументировать ответ. Суть данного метода заключается в том, что фундамент создается основаниями идей. Поэтому фундаменталистский подход состоит в поиске научных или иных могучих оснований исследуемой идеи. Это укрепляет уверенность в ее существовании, связывает с более сильными, утвердившимися идеями, мобилизует известные знания, укрепляет студентов в понимании совершенства идей.

Метод мозгового штурма. Цель данного метода заключается в организации коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных



путей решения проблем. Данный метод вырабатывает умение концентрировать внимание, мыслительные усилия на решении конкретной задачи, а также формирование опыта коллективной мыслительной деятельности и умение работать в малой группе.

Метод проекта. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда предлагает решение какой-либо проблемы предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой - интегрирование знаний, умений из различных областей науки. Результат работы над теоретическим проектом – презентация путей решения изучаемой проблемы, а над практическим - конкретный проект, готовый к внедрению. Данный метод позволяет формировать исследовательские умения и разрабатывать развивающие проекты.

Все рассмотренные методы предполагают активную самостоятельную познавательную деятельность студентов, направленную на решение поставленной проблемы, учебного задания и т. д. Они помогают формировать опыт поиска решений в нестандартных, разнообразных ситуациях. Позволяют студентам по настоящему «прожить» учебный процесс, научить студента думать, оценивать, принимать решение и нести ответственность, а также работать в постоянно меняющихся условиях. Результатом применения активных методов обучения является увеличение опыта творческой деятельности, готовность к практической активной деятельности, умение моделировать и принимать профессиональные решения.

УДК 378:316.6

## ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЭКСПЕРТНЫМ СПОСОБНОСТЯМ

*Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*На основании анализа тенденций развития системы высшего образования сделан вывод о смене теоретико-методологических основ компетентностного подхода: переходе от концепций интеллектуальной компетентности к концепции экспертных способностей.*

*Ключевые слова: система высшего образования, компетентностный подход, инновационные образовательные технологии, интеллектуальная компетентность, экспертные способности.*

## FROM INTELLECTUAL COMPETENCE TO EXPERT ABILITIES

*On the basis of the analysis of tendencies of development of system of the highest education the conclusion is drawn on change of theoretical-methodological bases of competence-based approach: transition from concepts of intellectual competence to the concept of expert abilities.*

*Keywords: system of the higher education, competence-based approach, innovative educational technologies, intellectual competence, expert abilities.*

Вступление Республики Беларусь в Европейское пространство высшего образования совпало с переформатированием программных положений Болонского процесса, что актуализирует проблему пересмотра критериев эффективности обучения и профессионального развития специалистов в многоуровневой системе образования [1].

Традиционная система высшего образования базируется на постулате Ф. Бэкона «scientia potentia est» (мы столько можем, сколько знаем), дополненным теоретико-эмпирическими исследованиями в области психологии интеллекта. В отечественной психологической науке и педагогической практике он аккумулирован в известной формуле – обучение ведет за собой развитие. В последнее время, благодаря когнитивной науке и когнитивной психологии в частности, происходит определенный пересмотр компонентов названной выше формулы. Обучение все более явно (или латентно) трансформируется в учение, основанное на информационно-когнитивном и коммуникативном подходе и детерминированное законами и закономерностями познания и метапознания.

Когнитивные навыки могут быть сформированы на базе той области знаний, в которой субъект достаточно компетентен. Обучающийся должен знать, что происходит у него в сознании, когда он думает над своим познанием и его особенностями [3]. Именно компетентность детерминирует дальнейшую познавательную активность обучающихся, мотивация которой располагается на континууме «внешний контроль – поддержка самостоятельности и свобода выбора» [5]. Наконец, теория и практика современного образования восходит к психодидактике как области педагогики, в рамках которой конструируются содержание, формы и методы обучения, основанные на интеграции психологических, дидактических, методических и предметных знаний с приоритетом использования психологических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом [2, с. 37].

Можно по-разному относиться к Болонскому процессу, однако необходимо признать, что он имеет под собой теоретически выстроенный и эмпирически проверенный научный фундамент. Его двухуровневая модель соответствует концепции метакогнитивизма: познанию и обучению на уровне бакалавриата и метапознанию и учению на уровне магистерской подготовки специалистов. Не лишена логики последовательность внедрения современных инновационных образовательных технологий. Модульная технология решает проблему управления информацией, конструирования содержания учебного материала, перманентной обратной связи качества усвоения знаний. Кредитная технология организует учебный процесс, обеспечивает менеджмент образования и мотивацию достижений. Рейтинговая технология материализует результаты образовательного процесса, делает их объективно соизмеримыми и статусными.

В целом Болонский процесс реализует концепцию основанного на компетенциях образования, идеалом которого является когнитивный капитализм или общество, основанное на знаниях и компетенциях. В связи с присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу и заявлением



Республики Беларусь о намерениях последовать этому примеру, необходимо обозначить основные направления дальнейших действий. Наше образование как былинный богатырь в очередной раз находится на распутье трех дорог. Первый путь – скрытый бойкот и редукция к культурно-исторической теории, попытка культивирования инновационных знаний и образовательных технологий на основе устаревших теоретических конструктов. Второй путь – следовать за поводом, соотносить каждый свой шаг со следами передсмотрящих и руководствоваться актуальной областью психолого-педагогических знаний. Третий путь – работать на опережение на основе метаанализа имеющихся научных исследований и образовательных практик.

Современная система высшего образования, продолжая традиции образовательного подхода к исследованию интеллекта, эксплуатирует достижения двух этапов становления и развития компетентностного подхода. Первый этап лучше всего характеризует утверждение Д. МакКлелланда – не интеллект, а компетентность [4]. Казалось, найден универсальный критерий эффективности образовательного процесса и одновременно профессиональной деятельности специалиста. Впрочем, очень скоро интеллект начал возвращать утраченные позиции. На втором этапе специалисты в области психологии образования (S. Greenspan, J. Driscoll, 1997; М. А. Холодная, 2002; Е. Ю. Савин, 2004; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, 2006) обратились к теориям интеллектуальной компетентности. Восторжествовал сбалансированный подход: необходимо иметь интеллект и уметь им пользоваться. Сегодня речь может идти о третьем этапе, который ведет свое начало от идеи включить компетенции в структуру интеллекта. Наиболее полно он представлен в факторно-аналитической теории интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла. Ими был идентифицирован особый кластер экспертных способностей положительно связанных с обучением и социализацией личности [6].

В наших исследованиях установлено, что фактор экспертных способностей включает символическое мышление и абстрактный интеллект, способность к анализу и синтезу и гибкость мышления, исследовательские навыки и способность учиться. При этом он положительно коррелирует с экспертным типом личности и отрицательно с коммуникативным типом.

Таким образом, эффективность образования обусловлена (прямо или косвенно посредством других переменных) интеллектуальным развитием личности субъекта образовательного процесса. Трансформация образования основанного на компетенциях будет происходить в направлении теории и практики исследования экспертных способностей.

#### Список использованных источников

1. Ткач, Г. Ф. Болонский процесс: обзор эволюции приоритетов и промежуточные итоги / Г. Ф. Ткач, В. С. Савельев // Высшее образование в России. – 2015–№ 7. – С. 119–130.
2. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. Карпов, А. В. О понятии метакогнитивных способностей личности / А. В. Карпов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 окт. 2010 г. – М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. – С. 35–45.

4. Лобанов, А. П. Критерии управления результатами образования: интеллект vs компетенций / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // Кіраванне ў адукацыі. – № 7. – 2012. – С. 15–20.

5. Cai, Y. Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers / Y. Cai, J. Reeve, D. Robinson // Journal of Educational Psychology. – V. 94. № 2. – 2002. – P. 372–380.

6. Carroll, J. B. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J. B. Carroll. – N. Y.: Academic Press, 1993. – 819 p.

УДК 378+621.001

## ИННОВАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ИССЛЕДОВАНИЙ И РЫНКА

С. В. Кирпич

Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

*Образование и научные исследования сегодня выступают необходимой компонентой инновационного развития. Их тесное взаимодействие позволяет находить эффективные пути коммерциализации знаний и тем самым повышать конкурентоспособность производимых товаров (услуг)*

*Ключевые слова: образование, исследования, рынок, инновационное развитие, человеческий капитал, компетентностный подход*

## INNOVATION AS A KEY FACTOR OF INTEGRATION FOR EDUCATION, RESEARCH AND MARKET

*Education and research today is a necessary component of innovative development. Their close cooperation allows us to find effective ways of commercialization of knowledge, and thus enhance the competitiveness of products (services)*

*Key words: education, research, market, innovative development, human capital, competence-based approach*

### Общие положения

Современные модели социально-экономического развития основаны на инновационной парадигме развития, которая утверждает приоритетные роли образования, исследований, производства и рынка, интеграция которых позволяет создавать конкурентоспособные товары (услуги).

Интеграция (от лат. integratio – «соединение») представляет собой процесс объединения частей в целое, например социальная интеграция определяется как процесс установления оптимальных связей между относительно самостоятельными социальными объектами, а экономическая интеграция – как процесс сближения и взаимного приспособления составных частей хозяйственных систем, обладающих способностью саморегулирования и саморазвития на основе согласованной межгосударственной экономики и политики.

Деятельность вузов и научных организаций сегодня оценивают в терминах несоответствия форм и методов их деятельности потребностям рын-

ка. Для этого имеется ряд причин, как внутренних для данной сферы, так и внешних. Нынешний уровень рыночного развития требует новых уровней интеграции образования и науки, чтобы преодолеть несоответствие (разрыв) траекторий их развития [1–4].

Образование сегодня имеет целью предоставление таких знаний, учений, компетенций, которые позволяют выпускникам преодолеть отставание от нынешнего уровня развития знания быть готовыми к продуктивному участию в системе координат современного рынка.

Сегодня становится всё менее очевидной результативность научных исследований (многие научные идеи даже авторитетных ученых не приводят к полезным результатам) и образовательной деятельности (когда даже при благоприятном сочетании способностей и возможностей обучающихся результативность обучения далеко не очевидна).

Темпы социально-экономического развития заметно выросли в сравнении с тем, что было 20–30 лет назад. Для новых условий развития становится необходимым, чтобы «образование» опережало «время». Такая современная установка на образование приводит к необходимости образования «на ходу», что имеет свои «плюсы» и «минусы».

Интеграция образования и науки существовала и в прошлые времена, но сегодня этот процесс приобрёл ярко выраженные тенденции; который предполагает не только освоение достижений науки, но и развитие подходов к образованию [5–13].

Международный опыт показывает, что на пути интеграции существует немало препятствий, которые обусловлены противоречивыми качествами участвующих в интеграции сторон: университеты консервативны и не заинтересованы следовать за передовыми идеями, подстраиваться под науку, а наука не проявляет активности в сфере образования и не стремится к рынку ввиду специфики фундаментальных исследований.

Для интеграции образования и науки необходимо обеспечить «включение» достижений науки в учебный процесс, а обучающихся необходимо «включить» в актуальные научные исследования. При этом предполагается свободная компоновка модели выпускника, а модульный принцип обучения позволяет упорядочить общую профессиональную подготовку и специальную подготовку обучающихся.

Следует принимать во внимание, что на уровне университетских учебных программ могут возникнуть межпредметные нестыковки, требующие серьёзных согласований и / или сопоставления учебных дисциплин, а в масштабе одной учебной дисциплины могут возникать внутрипредметные проблемы, которые заключаются в необходимости выбора (например, базовый или специализированный аспект, общий или ситуативный пример, фундаментальный или прикладной уровень изложения материала и т. п.).

Фактором риска в интеграционных процессах остаётся рыночная составляющая профессионального образования, что выражается в стремлении удовлетворить сиюминутные потребности рынка, что входит в противоречие с традиционной консервативной установкой профессионального образования на его фундаментальность (должную глубину, широту и т. п.). Здесь естественное стремление отреагировать на различные текущие рыночные ситуации вступает в противоречие с образовательной «классикой».

Важнейшей составляющей интеграционных процессов в современной экономике является человеческий потенциал, который, наряду с производственным (технологическим) и инвестиционным потенциалом, призван обеспечивать конкурентоспособность субъектов рынка. Повышение эффективности человеческого фактора в инновационной экономике сегодня осуществляется также на основе компетентностного подхода в обучении.

#### **Компетентностный подход к обучению [1]**

Ярким примером инноваций в образовании является компетентностный подход, суть которого состоит в том, чтобы подготовить специалиста, готового адекватно понимать современный уровень развития науки, технологий, рыночных реалий, и способного продуцировать результаты своей профессиональной деятельности. При этом научная деятельность становится составной частью образовательного процесса [1, с. 5; 10; 11–13].

Повышение внимания к компетентностному подходу связано с несколькими причинами, прежде всего с тем, что в условиях инновационного развития необходимо преодолевать растущую нестыковку в академических программах, достижениях науки и практических потребностях современного рынка. Кроме того, компетентностный подход более технологичен и продуктивен.

В данном ракурсе интеграция образования и науки как продуктивная идея встречает ряд противоречий. Тем не менее, интеграция реализуется на основе компетентностного подхода, который становится всё более оправданным. Крепнет осознание того, что обучающиеся должны становиться всё больше исследователями, а преподаватели – учёными. Для продвижения этой идеи потребуются существенная доработка методической составляющей профессионального образования, инфраструктурные изменения, совершенствование законодательной базы в русле инновационной парадигмы современного развития.

#### **Интеграция образования и науки в рыночной среде**

Процесс интеграции должен затронуть как содержание образовательных программ и тематику исследований (например, принять во внимание так называемый «задачник от промышленности»), так и методы организации образовательной деятельности и исследований и университете.

Сегодня подходы к обучению должны становиться «ближе» к исследованиям, а содержание образовательных программ должно включать всё больше исследовательских задач. Следует подчеркнуть, что оба направления могут быть реализованы в условиях рыночного развития с использованием следующих видов инноваций: а) инновационные образовательные технологии и б) инновационные решения задач социально-экономического развития [2–3; 6–9].

Инновационное наполнение образовательной деятельности позволяет находить эффективные подходы для реализации научных достижений в образовании, определять необходимые условия для обучения (чему учить и как учить) и способствовать обеспечению конкурентоспособных производств и продуктов.

Для реализации интеграционных процессов образования с рынком необходимы обоснованные решения по вовлечению университетов, как субъектов рынка, в инновационную инфраструктуру, которая занимается коммерциализацией результатов научных исследований (в том числе на контрактной основе).

Потенциальными партнёрами университетов должны стать не только научные и деловые центры, но и инновационные предприятия, бизнес-инкубаторы, центры трансфера технологий, центры поддержки инновационного предпринимательства, контрактные биржи и т. п.

В состав участников интеграционных проектов могли бы входить следующие категории исполнителей: штатные преподаватели университетов, научные работники различной ведомственной принадлежности, докторанты, аспиранты, магистранты, студенты и др.

Реализация интеграционных проектов (образование - наука - рынок) будет способствовать открытию новых возможностей для формирования когорты профессионалов в инновационной сфере, которые будут определять более высокий уровень конкурентоспособности предприятий, продуктов, сервиса.

Наличие инновационной инфраструктуры, наличие соответствующей правовых основ и инициатив государства в русле интеграции является недостаточным для решения стоящих задач и поэтому от университетов и научных центров потребуются самостоятельные инициативы. Наряду с классическими форматами профессионального образования следует развивать альтернативные формы (в том числе дополнительное образование взрослых, переподготовка, повышение квалификации и др.), в том числе на хозрасчётной основе.

Немаловажным аспектом интеграции образования и науки является диверсификация их финансирования. Традиционно имеют место два направления: а) государственная (бюджетная) составляющая финансирования (институциональная поддержка интеграционных процессов, ресурсное обеспечение, экономические стимулы, льготы, гранты и т. п.) и б) внебюджетная составляющая, основанная на рыночных трендах, на конкурентной основе, частной инициативе. Общепринятым является вывод о том, что рыночный подход к финансированию в сфере инноваций должен быть дополнением государственного подхода, а не наоборот.

Процессам интеграции будут способствовать проекты, реализуемые на основе государственно-частного партнёрства в сфере образования и науки. Государство в этом процессе при активном участии предпринимательских структур (представителей бизнеса различного масштаба) может выступать как инвестор, спонсор, заказчик и потребитель результатов деятельности в сфере образования и науки. Такой широкий диапазон участия в русле партнёрства будет стимулировать государственные институты к более внимательному отношению ко всем «игрокам» на рынке, что подтолкнёт к разработке и адаптации законодательства (в том числе образовательного, научного, инновационного, инвестиционного, гражданского, налогового и пр.

### Выводы

В целом, следеут констатировать, что образование и наука в рыночной среде должны быть ориентированы на инновационный императив развития и их роль в социально-экономическом развитии будет только возрастать.

Компетентностный подход остаётся приоритетным направлением развития образовательных процессов, что позволяет более продуктивно преодолевать в современных условиях развития растущую нестыковку в ака-

демических программах, достижениях науки и практических потребностях современного рынка.

Интеграционные процессы в образовании и науке будут способствовать формированию нового поколения конкурентоспособных кадров, способных продуктивно работать в инновационной среде.

Интеграция образования, науки и рынка позволяет сформулировать ряд системных требований в контексте формирования модели инновационного специалиста:

- формирование образовательных программ специалистов инновационной сферы;
- совершенствование стандартов образования с ориентацией на лучшие мировые образцы, а также систему аттестации, лицензирования;
- создание конкурентной среды для учреждений образования, внедряющих инновационные программы образования для актуальных задач рыночного развития;
- поддержка взаимодействия учреждений образования с предприятиями, другими субъектами рынка инноваций (создание малых предприятий при университетах);
- разработка гибкой кадровой политики, системы стимулирования инновационной активности преподавателей вузов и научных работников;
- разработка систем оценки эффективности деятельности преподавателей и исследователей, разработка рейтингов высших учебных заведений, факультетов, кафедр, исследовательских лабораторий;
- развитие международного сотрудничества в инновационной деятельности образовательных учреждений на всех уровнях;
- стимулирование международной и внутристрановой академической мобильности студентов и преподавателей;
- участие представителей науки и бизнеса в формировании и реализации образовательных программ университетов; включение в состав наблюдательных (попечительских) советов университетов представителей бизнеса;
- (пере)подготовка нового поколения управленческих кадров высшего образования, включая стажировки и обучение в ведущих зарубежных университетах.

### Список использованных источников

1. Макаров, А. В. Реализация компетентностного подхода в системах высшего образования : отечественный и зарубежный опыт : учеб.-метод. пособие / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск : РИВШ, 2015. – 208 с.
2. Кирпич, С. В. Образовательный кластер как фактор повышения эффективности инновационной деятельности / С.В. Кирпич // XI Междунар. науч.-метод. конф. «Высшая школа: проблемы и перспективы», Минск, 30 окт. 2013 г. – Минск : РИВШ, 2013. – С. 28–32.
3. Кирпич, С. В. Обучение специалистов для инновационной сферы: аспекты конкуренции и сотрудничества / С. В. Кирпич // Современные тенденции развития дополнительного образования взрослых: матер. Междунар. науч.-практ. конф.; Минск, 3 мая 2012 г.; редкол.: Б. М. Хрусталёв [и др.]. – Минск : БНТУ, 2012. – С. 35–40.

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Н. С. Клишевич*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Раскрывается значение научно-исследовательской деятельности университетов в современной ситуации, рассматривается понятие инновационная деятельность, как условие существования университетской среды нового типа.*

*Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, инновации, коммерциализация*

## RESEARCH ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

*The significance of the research activities of universities in the current situation, discusses the concept of innovative activities as a condition for the existence of a new type of university environment.*

*Keywords: research activities, innovation, commercialization.*

Современная ситуация требует от нас инноваций во всех сферах деятельности, поскольку ценностные ориентиры современного общества ставят на первое место информацию. Информация и как продукт и как ценность становится главенствующим фактором на рынке образовательных услуг.

Современное наукоемкое производство нуждается в новом типе специалиста, готовом быстро адаптироваться к условиям информационного общества. Формирование инновационной системы образования, созвучной условиям информационному обществу – одна из важнейших тенденций развития в мировом образовательном пространстве. Белорусские университеты должны стать эталоном новой культуры, формируя новое культурное, научное и инновационное пространство для инновационного – информационного общества.

В последние десятилетия экономический рост ведущих стран происходил в значительной мере за счет практического применения научных и технологических достижений. Высокий уровень развития промышленности достигался благодаря государственной поддержке науки и стимулирования коммерциализации научных исследований. Таким образом, только в университетской среде возможна интеграция образования, исследований и инноваций, как элементов своеобразного «треугольника знаний». Экономика любой страны требует инвестирования в человеческие ресурсы, в развитие инновационных образовательных систем. Снижение конкурентоспособности традиционных институтов образования, а также недостаточная взаимосвязь науки с производством привела к созданию инновационных университетских комплексов науки и образования с интеграцией учебной, научной и инновационной деятельности. Сегодня перед университетами стоит задача по созданию инновационных комплексов включающих в себя центры инно-

4. *Кирпич, С. В.* Анализ образовательных трендов в инновационном развитии / С. В. Кирпич // Матер. Респ. науч.-практ. конф. «Качество дополнительного образования взрослых: обучение, наука, инновации», Минск, 23 мая 2012 г. – Минск: БНТУ, 2012. – С. 25–30.

5. *Кирпич, С. В.* Компетентность специалиста инновационной сферы: оценка и обеспечение / С. В. Кирпич // Подготовка специалистов для инновационной сферы: сб. науч. статей. – Минск: БНТУ, 2010. – С. 106–117.

6. *Кирпич, С. В.* Анализ рыночных аспектов образования: качество и конкурентоспособность / С. В. Кирпич // Матер. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы бизнес-образования», 26 апр. 2012 г., Минск, Белорус. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий / редкол.: В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – С. 91–92.

7. *Кирпич, С. В.* Особенности подготовки конкурентоспособного специалиста для инновационной сферы / С. В. Кирпич // Инновационные технологии в инженерном образовании: матер. Междунар. науч.-практ. конф.; Минск, 27–28 апр. 2011 г.; под ред. Б. М. Хрусталева и В. Л. Соломахо. – Минск: БНТУ, 2011. – С. 86–89.

8. *Кирпич, С. В.* Оценка инновационного потенциала специалиста на рынке труда / С. В. Кирпич // Актуальные проблемы бизнес образования: матер. X Междунар. науч.-практ. конф.; Минск, 27–28 апр. 2011 г. / Белорус. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий; редкол.: В. В. Апанасович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2011. – С. 90–91.

9. *Кирпич, С. В.* Инновационный потенциал специалиста как фактор его конкурентоспособности / С. В. Кирпич // Государственное регулирование экономики и повышение эффективности деятельности субъектов хозяйствования: матер. VII Междунар. науч.-практ. конф.; Минск, 21–22 апр. 2011 г., сб. науч. ст.: в 2 ч. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2011. – Ч. 2. – С. 353–357.

10. *Кирпич, С. В.* Компетентность как ключевой фактор конкурентности специалиста / С. В. Кирпич // В кн.: Матер. междунар. науч.-практ. конф. «1-й Белорусский инновационный форум». Том 2. / сост.: В. В. Гончаров [и др.]; под ред. И. В. Войтова. – Минск: Ковчег, 2010. – С. 378–382.

11. *Solomakho, V. L.* Active teaching approaches to continuing education in innovation management: the case of Belarus / V. L. Solomakho, and S. V. Kirpich // Proc. of Int. Conference and Workshops on Higher Education, Partnership & Innovation Proceedings of the IHEPI 2010, Budapest, Hungary, 6–8 Sept. 2010. – P. 179–186.

12. *Кирпич, С. В.* Компетентность специалиста в инновационной сфере / С. В. Кирпич // В кн. «Инвенции. Инновации. Инвестиции» (ТРИИН-2010): материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–28 мая 2010 г. Сост. Ж. В. Комарова. – Минск: Беларус. думка, 2010. – С. 31–36.

13. *Кирпич, С. В.* Компетентностный подход в обучении как фактор конкурентоспособности специалиста / С. В. Кирпич // В кн. Мировая экономика и бизнес-администрирование малых и средних предприятий / Матер. 7-го междунар. науч.-практ. семинара, проводимого в рамках 8-й междунар. науч.-техн. конф. «Наука – образованию, производству, экономике», Минск, 4–10 фев. 2010 г.: в 2 ч. Ч. 2. – Минск: БНТУ, 2010. – С. 45–47.



вадий, которые могут включать технопарки, технополисы, инкубаторы. Вокруг таких научных парков могут возникать компании, специализирующиеся в области НИОКР, акционерами которых выступают как университеты так и представители частного сектора. В Европейском образовательном пространстве, к примеру, прослеживается тенденция создания новой инновационно-предпринимательской модели университета, в которой он превращается в научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной практикоориентированной периферией, которая состоит из множества сетевых инновационных высокотехнологичных структур и малых предприятий, активно работающих с заказами местных органов власти, промышленности и бизнеса. Для таких вузов характерно сочетание образовательной миссии с предпринимательским менеджментом.

В отличие от традиционного, инновационное образование ориентировано не столько на передачу новых знаний, сколько на обучение в процессе создания новых знаний за счет интеграции фундаментальной науки, учебного процесса и производства, поэтому это образование должно быть нацелено на практику, быть практикоориентированным.

Главным источником инноваций традиционно является университетская среда, где есть постоянный приток новых молодых талантливых и инициативных кадров, способных порождать новые идеи. Мировой опыт свидетельствует о том, что большинство разработок, используемых в бизнесе, вышли из университетов. Так, к примеру, в нашей стране на площадке Информационно-маркетингового узла Метолит размещено 244 актуальных технологических запроса от 41 предприятия страны, представлен «Задачник от промышленности», в котором размещён 551 запрос от 69 предприятий Республики Беларусь, а также 600 актуальных технологических предложений, из которых более 530 – разработки университетов.

В рамках Государственной программы инновационного развития Республики Беларусь на 2011–2015 годы в 2013 году университетами и научными организациями выполнялось 32 инновационных проекта, в том числе 24 важнейших проекта по созданию новых предприятий и производств. В реализации программы принимали участие 11 учреждений высшего образования и научных организаций [1].

На сегодняшний день в республике Беларусь, в структуре учреждений высшего образования создана разветвленная сеть инновационных подразделений, включающая более 40 субъектов. Так, например, функционируют 3 технопарк: в Белорусском национальном техническом университете, Витебском государственном технологическом университете, Полоцком государственном университете и центр трансфера технологий в Международном государственном экологическом университете им. А.Д.Сахарова, получившие в ГКНТ статус субъектов инновационной инфраструктуры.

Согласно данным Всемирного банка по состоянию на январь 2012 года Беларусь занимает второе место среди стран СНГ в международном рейтинге по индексу знаний. Индекс знаний (КИ) измеряет способность страны создавать, принимать и распространять знания и является показателем общего потенциала развития знаний в той или иной стране. К индикаторам науки и

инновационного развития относятся относительные показатели, рассчитанные на основе данных о затратах на научные исследования и разработки, численности персонала, занятого научными исследованиями и разработками, расходах на образование, числе патентных заявок, отгруженной инновационной продукции и др. В 2013 году внутренние затраты на научные исследования и разработки в республике составили 47,6% бюджетных средств, что на 4,3 % больше по сравнению с 2012 г. Внебюджетные средства составили 0,7 % – это на 0,4 % больше предыдущего года. Коэффициент изобретательской активности по числу отечественных патентных заявок на изобретения, поданных в Беларуси составил 1,6 в расчете на 10 000 человек населения [2].

Однако трансфер технологий из научной среды университетов в среду бизнеса связан с необходимостью решения целого ряда экономических, юридических и организационных процедур. Одним из таких условий является четкое законодательство, гарантирующее права интеллектуальной и имущественной собственности заказчика и исполнителя, позволяющее получать прибыль в результате коммерциализации продукта всем участникам процесса.

Таким образом, для развития науки как фактора инновационного развития университетов необходимо:

- создавать современные, эффективные образовательные системы, отвечающие требованиям информационного общества;
- поощрять политику инвестирования в сферу высшего образования;
- поддерживать непрерывное обучение, чтобы позволять людям быстрее адаптироваться к переменам и расширять свои профессиональные знания;
- распространять новые технологии, эффективно используя результаты научной деятельности университетов, обеспечивая защиту авторских прав;
- стремиться к созданию глобальной образовательной среды, в которой инновации сочетались бы с открытостью и доступностью их использования.

#### Список использованных источников

1. Белорусское образование в контексте международных показателей. Аналитическое издание. ГИАЦ МО, 2014 г.
2. Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь 2009-2013. Статистический сборник, 2014 г.

УДК 37

## ПРИЕМ И ОТБОР ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ ОПЫТ

*О. В. Крейнина, Е. С. Майорова*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассматриваются вопросы нормативно-правового регулирования приема на обучение иностранных граждан в учреждения высшего образования в странах СНГ и дальнего зарубежья.*

*Ключевые слова: иностранные студенты, прием на обучение.*

## ADMISSION AND SELECTION OF FOREIGN STUDENTS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: WORLD EXPERIENCE

*This article contains information about statutory regulation of acceptance of foreign students to higher education institutions in CIS and non-CIS countries.*

*Keywords: foreign students, admission to studies.*

Анализ основных образовательных законов большинства стран Европы, Австралии, Канады, Китая и стран СНГ показывает, что в зарубежных странах непосредственно на уровне образовательного законодательства вопросы приема в вузы обычно не регулируются.

Как правило, в образовательном законодательстве зарубежных стран устанавливаются только минимальные требования для доступа к высшему образованию, общие как для собственных граждан, так и для иностранцев, а конкретные условия формулируются в правилах приема обладателей иностранных документов об образовании, самостоятельно устанавливаемых отдельными вузами. При этом, несмотря на характерное для зарубежных стран разнообразие конкретных форм осуществления приема на обучение иностранных граждан, основные моменты являются общими для большинства зарубежных стран. Универсальным минимальным требованием для доступа к образовательным программам высшего образования во всех странах является наличие квалификации (аттестата, диплома, свидетельства), а также документальное подтверждение владением языком страны пребывания на уровне, достаточном для освоения соответствующей образовательной программы [1; 3].

**Азербайджан.** Вопросами приема в высшие учебные заведения Азербайджана занимается Государственная комиссия по приему студентов. Согласно новым правилам абитуриент будет выбирать специальность на основе результатов вступительных экзаменов. При подаче заявления на первом этапе абитуриент указывает только группу специальностей, а окончательный выбор он может сделать по результатам своих вступительных экзаменов. Предполагается, что прием документов для поступления в вузы может проводиться посредством интернета. Особое внимание уделяется вопросам языковой подготовки, так как опыт последних лет свидетельствует о недостаточном знании азербайджанского языка иностранными гражданами (в частности, турецкими студентами), поступающими в азербайджанский сектор высшего образования, и русского языка – иностранными гражданами, поступающими в русский сектор высшего образования. Предусмотрено обязательное прохождение экзамена по языку.

**Украина.** Вопросы приема и обучения иностранных граждан на Украине регулируются посредством пакета нормативных документов, главным из которых является Положение о приеме иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в Украине. В Положении отмечается, что «все иностранцы получают образование в Украине на компенсационных основах, если другое не предусмотрено действующим законодательством Украины или международными договорами Украины». Указывается, что «иностран-

цы, не владеющие украинским языком или другим языком обучения, зачисляются на подготовительные факультеты (отделения) высших учебных заведений для иностранных граждан сроком на 1 год по результатам тестирования. Учащиеся, успешно сдавшие экзамены, получают соответствующий сертификат (свидетельство) и направляются на дальнейшее обучение в учебное заведение». Что касается иностранцев, свободно владеющих украинским или другим языком обучения, то Положение предусматривает, что они зачисляются в высшие учебные заведения «по результатам письменных тестов по профильным дисциплинам полного среднего образования».

**Казахстан.** В Республике Казахстан вопросы приема на обучение иностранных граждан рассматриваются в общих для всех поступающих Типовых правилах приема на обучение в организации образования, реализующие профессиональные учебные программы высшего образования. В данном документе отмечается, что прием на обучение в казахстанские вузы осуществляется посредством бюджетного финансирования (механизм предоставления образовательных грантов) и посредством оплаты обучения за счет собственных средств граждан.

Прием граждан в высшие учебные заведения на основе образовательных грантов осуществляется по заявлениям граждан на конкурсной основе в соответствии с баллами сертификата, выданного по результатам единого национального тестирования, которое проходят выпускники средних образовательных учреждений текущего года или комплексного тестирования, предназначенного для всех других категорий абитуриентов, включая иностранных граждан.

**Молдова.** В Республике Молдова вопросы приема на обучение иностранных граждан регулируются Положением об обучении иностранных граждан и лиц без гражданства в учебных заведениях Республики Молдова. Применительно к решению вопроса о процедуре приема в Положении сказано: «Иностранные граждане и лица без гражданства зачисляются в учебные заведения Республики Молдова с согласия Министерства просвещения в результате признания документов об образовании, полученных ранее за пределами Республики Молдова. При этом подчеркивается, что зачисляемые иностранные граждане должны иметь подготовку, соответствующую избранному уровню обучения. Предусмотрено прохождение восьмимесячных подготовительных курсов, на которых «формируются навыки владения языком обучения» и где иностранные граждане «получают специальные знания в соответствии с профилем их академической подготовки». По окончании подготовительных курсов проводятся экзамены / тестирование на получение сертификата об их окончании. Получение данного сертификата наряду с представлением документа о предшествующем образовании является основанием для зачисления в вуз по избранной специальности.

**Узбекистан.** Документ, озаглавленный «О порядке приема иностранных граждан на учебу в высшие учебные заведения Республики Узбекистан», фактически представляет собой краткую инструкцию о содержании учебного досье, которое должны подготовить иностранные граждане, прибывающие на учебу в Республику Узбекистан, и об условиях оплаты образователь-

ных услуг. В документе сказано, что «иностранные граждане обучаются в Республике Узбекистан на платно-контрактной основе». Для иностранных граждан, не владеющих узбекским или русским языком, предусмотрен курс обучения в Центре языковой подготовки. По окончании курса иностранные граждане проходят тестирование в Центре языковой подготовки, и при положительном результате тестирования им выдается направление для поступления на учебу в соответствующее высшее учебное заведение.

**Индия.** Общие правила приема иностранных студентов в университеты Индии сформулированы в документе «Основные руководящие принципы приема иностранных студентов в университеты Индии», который представлен индийским вузам Университетской Комиссией Грантов в качестве одобренной правительством рекомендации. Прием международных студентов осуществляется в два этапа. Во-первых, студент, желающий поступить в институт, получает заявление-анкету и информацию относительно требований по предшествующему образованию, существующих курсах и процедуре приема из проспекта или на вебсайте учебного учреждения. Международный студенческий отдел проверяет предшествующее образование и выдает письмо о предварительном приеме, с помощью которого можно получить визу и завершить другие формальности. После оформления временного приема студент должен получить студенческую визу и закончить все другие формальности. Студент должен обратиться для оформления окончательного приема в институт, где он или она хочет быть принятым на курс обучения.

**Китай.** Практически все вопросы, связанные с приемом на обучение и организацией самого обучения иностранных граждан в Китае, рассмотрены в Правилах приема иностранных граждан в китайские колледжи и университеты. Сформулированы следующие условия и требования применительно к практике приема иностранных граждан: количество иностранных студентов, принимаемых в учреждение высшего образования, не ограничено планируемой государством квотой; оплата за обучение и стандартные взносы, собранные университетами, должны быть оформлены и опубликованы в соответствии с имеющимися государственными правилами, и должны быть подсчитаны и собраны в национальной валюте; иностранные граждане, обращающиеся для обучения в учреждениях высшего образования в Китае, должны обладать компетентными квалификациями и отвечать требованиям приема, обладать экономической гарантией и поручителем в Китае; учреждения высшего образования должны обеспечить оценку квалификации, вступительный тест или проверку для иностранных студентов. Вузы могут применять свои собственные стандарты приема. Иностранные студенты, получающие квалификации академического образования на китайском языке, должны принять участие в государственном экзамене для сертификации уровня владения китайским языком; учреждения высшего образования имеют право принимать иностранных студентов как по программам межвузовского обмена, так и оплачивающих свое обучение самостоятельно.

**Италия.** Ежегодно обновляемые правила и требования при приеме иностранных студентов в итальянские вузы составляются Министерством высшего образования в различных вариантах, содержание которых адаптировано

к особенностям стран, из которой ожидается прибытие значительных контингентов студентов. В Правилах подробно расписаны административные и организационные условия и требования, общие для всех иностранных абитуриентов независимо от страны происхождения, в частности, календарный план представления документов и прохождения вступительных испытаний по итальянскому языку. Указывается, каким именно документом об образовании своей страны должен обладать кандидат на поступление в итальянский вуз, чтобы этот документ мог быть принят в качестве эквивалента итальянскому школьному свидетельству.

**Норвегия.** Норвежская правительственная организация – Агентство контроля качества образования – составила классификационные списки всех зарубежных стран, для каждого из которых норвежскими вузами должны выдвигаться различные требования при приеме на первый курс основных образовательных программ. В первый список включены страны, для представителей которых основное требование при приеме в норвежские вузы – наличие свидетельства об окончании национальной средней школы, которое удовлетворяет основным требованиям при приеме в учреждения высшего образования в своей стране. В эту группу входят все страны Европейского Союза, страны Восточной Европы, страны Балтии и ряд стран других регионов, использующих французскую или английскую модели школьного образования. Граждане этих стран принимаются без каких-либо дополнительных условий наравне с норвежскими гражданами. Ко второй группе относятся большинство стран Азии, Африки и Латинской Америки, все страны СНГ, включая Российскую Федерацию, а также США и Япония. Граждане этих стран при поступлении в норвежские университеты должны иметь не только свидетельство об окончании полной средней школы, но и документальное подтверждение прохождения одного года обучения в национальном вузе университетского уровня. И, наконец, к третьей группе отнесены Армения, Камбоджа, Лаос, Монголия, Мозамбик, Филиппины, Туркмения. Чтобы поступить в норвежские университеты, граждане этих стран должны в дополнение к национальному школьному свидетельству представить документ о завершении 2-годичного периода обучения в национальном вузе университетского уровня.

**Великобритания.** Зарубежные студенты, окончившие в своей стране среднюю школу, имеют возможность поступить в британский университет только по достижении 18 лет. Существует несколько вариантов поступления в британский вуз:

1. Пройти курс A-Level: для этого необходимо двухлетнее обучение в английской школе. Большинство британских вузов предлагают свою программу подготовки, но зачастую студенты после прохождения таких курсов могут поступить только в этот университет. Чтобы иметь дополнительные варианты, лучше проходить специальные подготовительные программы. Как правило, они проводятся в колледжах, имеющих целый ряд университетов-партнеров и гарантирующих поступление в один из них.

2. Пройти обучение в британских колледжах системы Further education (курс в колледже дает право поступить на второй курс университета).



3. Успешно закончить программу International Baccalaureate (IB).
4. Поступить в британские вузы можно после первого курса национального вуза.
5. Изучить 9-месячный подготовительный курс Foundation: наиболее недорогой и оптимальный по своей простоте способ. Для зачисления на программу Foundation требуется наличие аттестата и хорошие знания английского (от 5.5 до 6.5 по результатам ELTS).

**Германия.** Немецкие университеты, заинтересованные в развитии международных связей, существенно упростили правила поступления для иностранных студентов. Процедура поступления в вузы Германии может быть произведена двумя способами:

- непосредственно в университет;
- посредством обучения в студенческом колледже.

Поступить напрямую в университет можно при условии, что студент имеет минимум два года обучения в одном из вузов своей страны, при этом на очном отделении, а само учебное заведение должно быть государственным или иметь государственную аккредитацию (для негосударственных институтов).

Студенческий колледж является неким подобием наших «университетских классов». Он работает непосредственно при университете. Учиться в колледже необходимо два семестра или один год. Помимо курса обучения немецкому языку, в колледже осуществляется подготовка к поступлению в университет.

**Турция.** Турецкие власти создали Агентство содействия турецким университетам, осуществляющее кампанию привлечения иностранцев в турецкие вузы, как государственных, так и частных. Начиная с 2010 г. каждый вуз Турции устанавливает собственные критерии приема иностранных студентов. Заключение межправительственных соглашений с тюркоязычными странами и создание Агентства по тюркскому сотрудничеству и развитию привели к организованной работе по обучению тюркоязычных учащихся из СНГ в турецких учебных заведениях, для чего определена квота ежегодного их притока и оплаты связанных с обучением расходов. Правительство Турции учредило государственную стипендиальную программу специально для кандидатов из-за рубежа. Также некоторые университеты, например, как один из ведущих вузов Турции Koz University, предоставляют скидки иностранным студентам на обучение в магистратуре и докторантуре [2].

**Беларусь.** В соответствии с Правилами приема в высшие учебные заведения, утвержденные Указом Президента Республики Беларусь № 80 от 07.02.2006 в редакции Указа Президента Республики Беларусь от 20.03.2014 № 130, иностранные граждане и лица без гражданства могут поступать в учреждения высшего образования Республики Беларусь для получения высшего образования:

- за счет средств бюджета или на платной основе – в соответствии с международными договорами Республики Беларусь.

В настоящее время действуют межправительственные соглашения с рядом стран о сотрудничестве в сфере образования. В соответствии с указан-

ными соглашениями, предусмотрен эквивалентный обмен обучающимися за счет средств бюджета государств-сторон. Межправительственные договоры, предусматривающие обмен, имеются у Беларуси с 63 странами мира. Для части иностранных студентов, прибывших на обучение по межгосударственным соглашениям, предоставляется государственная стипендиальная поддержка;

- на платной основе – по результатам итоговой аттестации при освоении содержания образовательной программы подготовки лиц к поступлению в учреждения высшего образования;

- на платной основе – по результатам собеседования, устанавливающего уровень владения языком, на котором осуществляется образовательный процесс, в объеме, достаточном для освоения содержания образовательной программы высшего образования.

В соответствии с законодательством Республики Беларусь в сфере образования граждане Российской Федерации, Республики Казахстан, Кыргызской Республики и Республики Таджикистан, а также граждане Украины, постоянно проживающие на территории Луганской и Донецкой областей, имеют право поступать на I ступень высшего образования в УВО РБ на условиях, предусмотренных для:

а) граждан Республики Беларусь, т.е. за счет средств республиканского бюджета либо на условиях оплаты, предусмотренных для граждан Республики Беларусь, по результатам вступительных испытаний в форме централизованного тестирования или проводимых в УВО экзаменов;

б) иностранных граждан и лиц без гражданства, т.е. на условиях оплаты, предусмотренных для «иностранцев», по результатам собеседования, устанавливающего уровень владения ими языком, на котором осуществляется образовательный процесс, в объеме, достаточном для освоения содержания образовательной программы высшего образования.

Таким образом, выявлено ограниченное число стран, в которых имеются нормативные правовые акты, принятые на общенациональном уровне для регулирования тех или иных вопросов, связанных с приемом и обучением иностранных граждан. Указанные правовые акты отсутствуют в большинстве зарубежных стран, независимо от того, какая организационная модель высшего образования функционирует в данной стране – автономная или централизованная. Подобного рода правовые акты чаще всего представляют собой утвержденные правительством, министерством образования или уполномоченным общенациональным учреждением правила приема на обучение иностранных граждан.

#### Список использованных источников

1. Галаган, А. И. Современное состояние мирового рынка образовательных услуг и положение на нем России / А. Н. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 3. – С. 61–75.
2. Крум, Э. В. Мировой рынок образовательных услуг: тенденции развития, методы регулирования / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук по специальности 08.00.14 – мировая экономика / Э. В. Крум. – Режим



доступа: [http://miu.by/userfiles/file/Aspirantura/synopsis/2013/2013-01-17\\_080014\\_krum.pdf](http://miu.by/userfiles/file/Aspirantura/synopsis/2013/2013-01-17_080014_krum.pdf) / дата доступа: 11.09.2015.

3. Краснова, Г. А. Основные направления развития экспорта образовательных услуг в системах высшего образования: учеб. пособие / Г. А. Краснова. – М.: РУДН, 2008 – 162 с.

УДК 378

## ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Н. А. Леонова

Санкт-Петербургский политехнический университет  
Петра Великого, Институт физики, нанотехнологий  
и телекоммуникаций, Санкт-Петербург, Российская Федерация

*В статье анализируется опыт организации учебно-научной деятельности студентов Санкт-Петербургского Политехнического Университета Петра Великого в рамках дисциплин естественнонаучного цикла. Интеграция учебно-научной и учебной деятельности формирует научную культуру и профессиональные компетенции выпускников технических вузов.*

*Ключевые слова:* научная деятельность, интеграция, дисциплины естественнонаучного цикла, профессиональное, высшее образование, инженер.

## THE INTEGRATION OF SCIENTIFIC ACTIVITIES INTO THE LEARNING PROCESS WITHIN THE DISCIPLINES OF NATURAL SCIENCES

*The article analyzes the experience of organization of educational and scientific activity of students of the St. Petersburg Polytechnic University Peter the Great within the disciplines of natural Sciences. Integrating educational research and training activities forms the scientific culture and the professional competence of graduates of technical universities.*

*Keywords:* scientific activity, integration, discipline natural Sciences, vocational, higher education, engineer.

Современное наукоемкое производство требует от инженера высокого развития профессиональных способностей, умений предвидеть новые открытия, новые технологии. Выпускник технического вуза на производстве должен активно участвовать, как в рационализаторской, так и в исследовательской работах. Готовность и желание к исследовательской деятельности и научной культуре, формируются в системе профессионального высшего образования одновременно с профессиональными компетенциями. Традиционно привлечение студентов к исследовательской работе, то есть формирование научной культуры происходит на старших курсах. В рамках дисциплин естественнонаучного цикла можно организовать интеграцию исследовательской и учебной деятельности студентов младших курсов. Проблему, которую решают исследователи в процессе научной деятельности, можно определить как противоречивую ситуацию, проявляющуюся в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений. Для разрешения этой

ситуации недостаточно накопленных знаний, существующих теорий. Поэтому необходимо создание субъективно новой теории, адекватно отражающей действительность и содержащей соответствующие конструктивные методы. Научную деятельность студентов в вузе мы определяем как учебно-научную, имеющую субъективный характер, так как решаемая в ходе деятельности научная проблема субъективна, созданные теории лишь субъективно новы[4]. Учебная и учебно-научная деятельности различны по структуре. Различия, прежде всего, обусловлены использованием разных методов и приемов. В учебной деятельности возможны стереотипы мышления, консерватизм, чрезмерная специализация, использование стандартных методов, психологическая инертность мышления. Учебно-научная деятельность студентов должна опираться на гибкость мышления, отрицание стереотипов, использование эвристических приемов и методов. В учебной деятельности, например, при решении типовых задач используются шаблоны, алгоритмы, тесты, что негативно сказывается на формировании учебно-научной деятельности.

Таким образом, возникает необходимость выделения «запрещенных приемов» в учебной деятельности, потому что их применение мешает развитию творческих способностей и профессиональных качеств, формированию научной культуры студентов. Используемые методы обучения не должны быть: инертными, содержать стереотипы, использовать алгоритмы решений и тесты.

Таким образом, внедрение учебно-научной деятельности обучаемых в образовательный процесс, который заключается в решении учебно-научных проблем, создаёт условия для преемственного формирования научной культуры в системе профессионального высшего образования. Рассмотрим опыт интеграции научно-исследовательской деятельности в учебный процесс в рамках дисциплин естественнонаучного цикла на базе института военно-технического образования и безопасности Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого.

Научная работа преподавателей и студентов была организована нами в соответствии с темами курсов дисциплин естественнонаучного цикла. Были использованы формы организации совместной учебно-научной деятельности преподавателей, студентов такие как:

-организация интегрированных творческих групп по решению технических заданий рационализаторского и изобретательского характера. В такие группы объединялись студенты различных курсов и учебных групп, с различной успеваемостью, но имеющие желание выполнять техническую и творческую работу;

- участие в научно-практических конференциях различного уровня;
- организация и проведение студентами старших курсов научных бесед для школьников и студентов младших курсов;
- организация посещений студентами младших курсов в роли слушателей научно-практических конференций выпускников;
- организация бесед ученых и студентов по научно-профессиональной тематике.

Новым в организации научной работы является совместная работа студентов и школьников на научной неделе различных учебных групп. Как по-

казывает наш опыт, сотрудничество было очень эффективным. Такие формы работы создавали условия для преемственного развития научной культуры.

Рационализаторская работа студентов заключалась в преобразовании уже существующих технических объектов. Такая деятельность требует от обучаемых небольшой объем отраслевых знаний: знание физических принципов работы объекта, поэтому её можно организовать на младших курсах в рамках изучения учебных дисциплин естественнонаучного цикла. Данная форма самостоятельной работы студентов должна проводиться под руководством преподавателей и соответствовать возрастным и личностным способностям. Необходимо привлечь максимальное число студентов, поэтому были разработаны различные по уровню сложности технические задания и определены требования к ним:

1) соответствие технического задания тематике учебных знаний по дисциплинам естественнонаучного цикла, соответствующим данному временному разделу;

2) комплексный характер технического задания. Для его решения необходимы знания других дисциплин (математики, физики, информатики, электротехники);

3) опережающий характер содержания технического задания. Для выполнения задания студенты пополняют свои необходимые учебные знания самостоятельно;

4) практический характер технического задания. Результат выполнения задания в будущем необходимо использовать в качестве демонстрационной модели или установки и др.

Техническое задание выполнено, если создан технический объект и определены условия его работы. Для выполнения технического задания, по нашему мнению, нужно организовать следующие этапы:

1. Моделирование технического объекта и определение его развития.
2. Определение показателей качества работы технического объекта.
3. Выявление недостатков, влияющих на работоспособность технического объекта.

4. Создание технологии изготовления и само изготовление технического объекта – выполнение технического задания.

При поэтапном выполнении технического задания в интегрированных творческих группах студентов, мы использовали следующие приемы инженерного творчества, которые моделировали будущую профессиональную деятельность (рационализаторскую, изобретательскую), стиль профессионального общения, и позволили выполнить технические задания: «мозговая атака», «поисковый прием», «морфологическая комбинаторика» [1,2,3]. Таким образом, создается конструкция принципиально нового технического объекта.

Методы руководства рационализаторской работой следующие:

1. Для привлечения студентов к рационализаторской работе необходимо провести ознакомительное занятие – выставку работ. Цель данного занятия – познакомить с уже имеющимися работами. Оно проводится преподавателями совместно со студентами старших курсов – авторами работ.

2. Необходимо подготовить варианты технических заданий. Сформировать группы участников и определить график работы.

3. Завершением является представление студентами своих работ на выставке, на учебных занятиях. Особенно важны «выездные экскурсии», цель которых популяризировать научные общества. «Выездные экскурсии» проводились нами в кадетских корпусах, в школах и гимназиях.

Первоначально разработанные методы организации учебно-научной деятельности предназначены были для работы со студентами, но их экспериментальное использование в школе также показало хорошие результаты. Методы предназначены для работы со всеми желающими, начиная с первого года обучения в системе профессионального образования. Для этого предусматривались: индивидуальный уровень технического задания, график работы, система поощрений. Задания усложняются, расширяется область востребованных знаний. Большая роль отводится самим студентам, прежде всего, старших курсов. Именно их пример позволит заинтересовать, научить студентов младших курсов самостоятельно работать. В процессе работы не следует изолироваться в рамках одного курса, учебной группы. Для выполнения задания были организованы интегрированные группы, объединяющие студентов с разных курсов и учебных групп. Это повышало личный статус студента.

Рационализаторская работа трансформировалась в дипломное проектирование. Она формировала интерес и потребность к самостоятельной работе, к техническому творчеству студентов. Для этого в учебном процессе: на лекционных, практических, лабораторных занятиях мы использовали технические модели, установки с привлечением авторов, которые рассказывали принцип работы или демонстрировали модель в действии.

Научные общества студентов действуют во многих вузах. Однако в отличие от разработанных нами методов, они оторваны от основного процесса – учебного и характеризуются предметной и возрастной изолированностью. В них задействованы лишь некоторые студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры, которые уже обладают необходимыми личностными и профессиональными качествами. Однако, участие студентов младших курсов в рационализаторской работе (участие в выставках, в выступлениях) формирует у них:

- навыки создания новых технологий и преобразование прежних,
- стремление к самоизучению и самосовершенствованию,
- умения анализировать и корректировать результаты своей личностной и производственной деятельности.

Участие студентов младших курсов в научных конференциях, как показывает опыт, также удачная форма привлечения обучающихся к учебно-научной работе, позволяющей объединить познавательные и учебные интересы обучаемых и объективные возможности, которые впоследствии реорганизовываются в курсовые и дипломные работы. В настоящее время проведению конференций для студентов младших курсов уделяется недостаточно внимания. Организация таких конференций позволит подвести итоги учебно-научной деятельности обучаемых и создаст условия для профессионального общения

разного уровня (школьников, студентов, преподавателей). Подробнее остановимся на опыте работы автора в институте военно-технического образования и безопасности. В соответствии с учебным планом, студенты на первом и втором курсах изучают только общеобразовательные предметы естественнонаучного и гуманитарного циклов. В рамках изучения, например, курса физики, возможно, организовать учебно-научную деятельность. По результатам работы студентов, проводятся научные конференции, где преподавателями физики и специальных дисциплин, оцениваются достижения творческих групп. Лучшие работы оформляются в научные статьи и представляются на «Неделе науки» в рамках всего университета. Студенты участвуют в научных школьных чтениях, ведут рубрики: «Советы для безрассудных», «Уроки безопасности» в университетской газете «Политехник».

Таким образом, на младших курсах обучения студентов, решаются следующие важные педагогические задачи:

1. Формируется активная образовательная позиция студентов, мотивация к овладению основами профессии и научной деятельности.

2. Формируются профессиональные компетенции, научная культура.

Также конференция с участием студентов позволяет всем участникам видеть динамику развития личности. Степень участия студентов в учебно-научной деятельности должна увеличиваться на протяжении всего времени обучения. К выпускному курсу будущий инженер, как правило, принимает участие в рационализаторской и изобретательской работах, научных конференциях, выставках и докладах. В процессе обучения мы диагностировали степень и форму участия каждого обучаемого. Осуществлялось это следующим образом:

1. На первом курсе формировались творческие группы, определялись руководители, выдавалось техническое задание.

2. В течение года, под руководством преподавателей, творческие группы выполняли задания.

3. Преподаватель-руководитель творческой группы диагностировал работу каждого участника, сравнивая с результатами предыдущего диагностирования.

Для получения объективной характеристики участника учебно-научной работы, мы формировали рейтинг, который сообщался преподавателям других дисциплин.

На завершающем этапе, по результатам рейтинга, формировался объективный портрет обучаемого, который определял дальнейшую возможную профессиональную карьеру.

Основные положения рейтинга:

1. Рейтинг является индивидуальной комплексной оценкой учебно-научной работы.

2. По каждому виду деятельности составляется технологическая карта, где определяется максимальное и минимальное число баллов, которое необходимо набрать в течение всего года работы (здесь учитываются все виды научной, изобретательской, рационализаторской деятельности).

3. По окончании семестра проводится подсчет баллов, который, впоследствии, подробным образом, анализируется руководителями групп совместно

со студентами. Это позволяет сформировать индивидуальную траекторию учебно-научной деятельности обучаемого. Также индивидуальные результаты являются составной частью педагогического мониторинга.

Рейтинг включает компоненты: стартовый, уровень компетентности, творческий. Все виды рейтинга суммируются, и определяется лучшая творческая группа, которая поощряется по дисциплинам естественнонаучного цикла. Рейтинговое сопровождение оформлялось на протяжении всего времени обучения студентов и формировало у них научную культуру и навыки самооценки и самосовершенствования.

Таким образом, эффективно организованная интеграция учебно-научной деятельности обучаемых в рамках дисциплин естественнонаучного цикла, формирует научную культуру выпускника, его готовность и желание к исследовательской деятельности.

#### Список использованной литературы

1. Альтишуллер, Г. С. Алгоритм изобретения / Г. С. Альтишуллер. – М.: Московский рабочий, 1989. – 240 с.

2. Альтишуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию изобретательских задач / Г. С. Альтишуллер. – Новосибирск: Наука, 1991. – 220 с.

3. Альтишуллер, Г. С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтишуллер, И. М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 479 с.

4. Леонова, Н. А. Роль учебно-научной деятельности в формировании технического мышления будущих военных инженеров / Н. А. Леонова // «Известие российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена». – № 102: Научный журнал СПбРГПУ. – СПб., 2009. – С. 77–83.

УДК 378.048.2

## ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Р. С. Литвинёнок*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В тезисах рассматриваются отдельные аспекты послевузовского образования Республики Беларусь, обусловленные вступлением Республики Беларусь в Болонский процесс.*

*Ключевые слова: Болонский процесс, Берлинская декларация, послевузовское образование в Республике Беларусь, третья ступень высшего образования, интеграция, мобильность, учебно-методическая документация.*

## POSTGRADUATE EDUCATION OF REPUBLIC BELARUS IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

*The thesis discusses some aspects of postgraduate education in Republic Belarus due to the accession of the Republic Belarus Bologna process*

*Keywords: Bologna process, Berlin Declaration, post-graduate education in Republic Belarus, the third stage of higher education, integration, mobility, educational-methodical documentation.*

Республика Беларусь присоединилась к Болонскому процессу в мае 2015 г. на Ереванской встрече министров образования европейских стран. Интеграционные процессы в системе образования нашей страны будут сопровождаться соответствующими структурными и содержательными изменениями практически на всех уровнях образования.

Если обратиться к истории Болонского процесса, то существенным дополнением к первоначальным установкам Болонской декларации, можно считать решение, принятое в Берлине в сентябре 2003 года, о включении подготовки на докторском уровне (применительно к нашей системе образования аспирантской и докторской подготовки) третьим уровнем в часть вузовской системы, в ее стратегию и политику, наряду с бакалавриатом и магистратурой. Это подтверждает значимость научно-исследовательской составляющей для высшей школы и определяется внутренним единством всех ступеней высшего образования.

Трансформация послевузовского образования в систему высшего образования, её третий уровень, потребует наличия учебно-методической документации по подготовке научных работников высшей квалификации по соответствующим специальностям научных работников Республики Беларусь, в соответствии с действующими нормативно-методическими документами, обеспечивающими функционирование системы высшего образования Республики Беларусь. Актуальна разработка и введение, наряду с уже существующими общеобразовательными дисциплинами, ряда новых специальных и факультативных дисциплин по всем специальностям научных работников высшей квалификации, с целью усиления аспирантской подготовки в области написания диссертационного исследования и предоставления возможности обсудить текущие результаты диссертационной работы в узкой среде специалистов по исследуемому кругу вопросов. Сам перевод подготовки научных работников высшей квалификации в сферу высшего образования, учитывая «межведомственный характер» нашей устоявшейся системы послевузовского образования, механизм её финансового обеспечения, потребует координационного взаимодействия на всех уровнях, с расстановкой соответствующих приоритетов.

Один из сформулированных принципов Болонского процесса, продекларированный в качестве основной цели деятельности аспирантуры, «приумножение знаний путем проведения оригинальных исследований». Его реализация невозможна без повышения мобильности аспирантов, наработки опыта в части получения грантов на исследования, с целью обмена опытом и повышения качества диссертационных работ. Пока процесс вовлечения аспирантов в получение грантов и участия в работе совместных научных коллективов сравнительно невысок. Данные мероприятия требуют повышенной активности и самостоятельности как со стороны аспирантов, так и научных руководителей. В этом плане целесообразно искать пути для активного развития совместных проектов подготовки аспирантов с двойным научным руководством, привлекая профессорско-преподавательский состав из стран ближнего и дальнего зарубежья. Это позволит не только поддерживать существующие, но и формировать новые совместные научные школы. Количество подобных проектов пока невелико и преимущественно в сфере есте-

ственнаучных дисциплин. Исследования «аспирантов естественников» более востребованы и не только международным научным сообществом, но и крупными корпорациями. С гуманитарными специальностями сложнее, т.к. данная область подготовки научных работников высшей квалификации (PhD) требует учета необходимости обеспечения преемственности традиций и удовлетворяющей потребности общества и государства.

Резюмируя, можно определить круг задач, которые необходимо совместно решать как учреждениям образования, так и соответствующим министерствам и ведомствам в системе послевузовского образования, в рамках присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу:

- определить «со стратегией и тактикой» в подготовке научных работников высшей квалификации в системе высшего образования, её третьей ступени;
- создать условия для развития научных исследований в области европейской и мировой интеграции, пропагандировать подготовку кандидатских и докторских диссертаций в этом направлении, основываясь и на академических, и на личных связях, что будет содействовать расширению не только профессиональных знаний, но и способствовать углублению представлений аспирантов и докторантов о современной академической науке в целом;
- разработать механизмы программ двойного научного руководства, грантов, обмена аспирантами, докторантами, проведения совместных конференций, круглых столов, обмена публикациями, осуществления совместных публикаций, взаимного рецензирования диссертаций, координации тематики диссертационных работ, приглашение ведущих специалистов для чтения лекций и др.

Все это будет способствовать решению немаловажной задачи высшей школы в Республике Беларусь – интеграции образования и науки нашей страны в мировое академическое сообщество.

## УДК 338; 378 СИСТЕМНОЕ ОБОСНОВАНИЕ КЛАСТЕРИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ

*И. А. Малевич*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*С позиций государственной концепции кластерной экономики дано системное обоснование процесса кластеризации региональных образовательных стратегий и подходов. Выделены отличия холдинговой стратегии и стратегии кластеризации.*

*Ключевые слова: региональная образовательная стратегия, кластер, образовательный холдинг, системная стратификация.*

## SYSTEM SUPPORT OF CLUSTERING OF REGIONAL EDUCATIONAL STRATEGIES

*From the standpoint of the state concept of cluster economy given the systemic study of the process of regional clustering of educational strategies and approaches. Marked differences holding strategies and clustering strategies.*



*Key words: regional education strategy, cluster, educational holding system stratification.*

Функционально ориентированный аналитический синтез структуры инновационного образовательного кластера является результатом структурно-системного подхода к совершенствованию теории кластеризации, как инновационной стратегии развития интеллектуального потенциала.

В современных условиях высокой региональной и глобальной конкуренции социально-экономическое институциональное развитие не может базироваться только на известных подходах дискретных задач кластеризации отраслевого и географического роста и ограниченных краткосрочных целей регионов. Этот многофакторный процесс требует привлечения методологии системной диагностики и аналитического обоснования феноменологической стратегии формирования регионального образовательного кластера, как инновационного механизма аккумуляирования и развития интеллектуального потенциала. При этом ориентация на интеллектуальную стратегию диверсифицированного развития Республики Беларусь, на базе формирования системного ядра доминант интеграции образования и науки, управления интеллектуальной конкурентоспособностью и формирования национальных элит как носителей характеристических черт интеллектуального потенциала, становится стратегией стратегического управления целевыми функциями развития страны.

Нами предлагается целесообразным, в рамках разрабатываемого подхода, отказаться от «географическо – промышленно – видового» и «экономико – структурно – отраслевого» деления кластеров развития на типы. Данный подход не ориентирован на инновационные механизмы формирования и развития интеллектуального потенциала страны, а призван решать отдельные экономико-хозяйственные проблемы стабилизации или модернизации конкурентоспособного потенциала региона.

Нами разработан подход и предложена функционально целевая системная классификация кластерных механизмов, в которых ядро целевых функций развития содержит три основных доминанты развития интеллектуального потенциала. В качестве **доминант формирования и развития интеллектуального потенциала**, в соответствии с Государственной инновационной политикой (ГИП) выступают:

- стратегии интеграции образования и науки,
- стратегии формирования интеллектуальных элит развития,
- национальные стратегии обеспечения глобальной и региональной конкурентоспособности страны.

Предлагается системный синтез кластерного развития рассматривать в виде аккумулярующего целевые функции развития **базового мегакластера** €MR, выполняющего институциональную **функцию инновационного ядра**, который формирует кольцо интеллектуальных доминант, и через них осуществляет связь и диверсификацию интеллектуального базиса развития в функционально ориентированные системные кластеры.

В качестве доминант €MR выступает сумма: механизм воспроизводства знаний и достижений в интегрированной системе «образование-наука» {ES}, стратегия обеспечения интеллектуальной конкурентоспособности кластер-

ной зоны {CP} и концептуальные принципы формирования интеллектуального потенциала элит развития {IPE}.

Разработанная феноменологическая модель системной кластеризации на базе функционально ориентированного ядра образовательного кластера представлена на рисунке 5.

Системный информационно-аналитический синтез предложенного кластерного поля на базе интеллектуального ядра воспроизводства знаний и достижений позволяет выделять в общей стратегии подходов к формированию интеллектуального потенциала и капитала развития инновационную систему функционально-ориентированных во временной динамике кластеров.

С учетом временной динамики развития мегакластера €MR, например, региона, целесообразно выделять – сумму (набор) кластеров стабилизации развития  $\Sigma^*Rc \equiv \{Pr\}$ , с конечным множеством фиксированных параметров  $Pr$ , функциональную или отраслевую *сеть кластеров модернизации и обеспечения конкурентоспособности*  $\Sigma^{**}MSKc \equiv \{M+K\}$  с системой «параметров-ориентиров» модернизации  $M$  и требованиями регламента конкурентоспособности  $K$ , а также *перспективный стратегический кластер инновационного развития*  $\epsilon Wsr \cap \{Ir\} \leftrightarrow \Delta opt$ , ориентированный на достижение оптимальной эффективности по отношению к известным стандартам развития  $\leftrightarrow \Delta opt$  и на формирование условий и механизмов перехода к «экономике знаний» на базе развития интеллектуального потенциала.

Структурное системное обоснование образовательного кластера среднесрочного формата временных ориентаций должно быть обеспечено высоким уровнем введения в практику стратегического планирования и управления инструментов информационных и интеллектуальных технологий, а также одновременным ростом всех видов инвестиционных ресурсов в интеллектуальный потенциал и базовые отрасли с одновременным повышением их отдачи. Оценка результатов интеллектуального труда высшего менеджмента кластерной сети модернизации, университетских профессоров, ученых и инженеров в сфере национальной стратегии ГИП «развитие через исследование» также должно производиться с опорой на их результативность и конкурентоспособность в среднесрочной перспективе.

В интеллектуальной сфере образовательных кластеров модернизации весьма эффективно создаются условия продвижения национальных и мировых достижений в глобальное инновационное поле наук и технологий, формируется новая инновационная среда национального образовательного поля с переориентацией коллективного образования на индивидуальную подготовку элит в исследовательских университетах. Это создает условия функционирования мегакластера развития, позволяющие в образовательном ядре кластеров модернизации исключить потери в интеллектуальном национальном и региональном ресурсе, которые возможны за счет стагнации существующих научных школ, интеллектуальной эмиграции и вступительных и финансовых барьеров получения образования и ученых степеней (известно по данным ООН, что интеллектуальной деятельностью на 1000 человек населения в среднем для европейских наций способно заниматься не более 2–3 человек, и их потеря недопустима).

Институционализация системы кластеров модернизации на базе общего образовательного ядра будет способствовать восстановлению потенциала науки и стабильного воспроизводства знаний, росту уровня инвестиции в человеческий капитал и развитие интеллекта нации. С этим связаны и подъем престижа национальных научных школ за счет свободного контакта с мировой наукой и центрами синтеза инновационных технологий, и возможность формирования мегакластерного фондового рынка научных достижений и разработок, как эффективного механизма защиты авторских прав ученых и разработчиков в интеллектуальной сфере.

#### Список использованных источников

1. Dubai Development and Investment Authority [сайт]. [2010]. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.ddia.ae](http://www.ddia.ae)
2. European Commission Innovation Clusters in Europe. Statistical Analysis and Current Policy Support. – 2006. – 517 p.
3. Feser, E. (1998) Old and New Theories of Industry Clusters, in Steiner, M.(ed) Clusters and Regional pecialisation, Pion Limited, London.
4. Porter M. (2008) Clusters and Competition: New Agendas for Companies, Government, and Institutions. In On Competition. Boston: Harvard Business School Press. P. 213–214.

УДК 159.9(035.3)

## КУЛЬТУРНА-ПСИХАЛАГІЧНАЯ ІНТЭНЦЫЯЛІЗАЦЫЯ АДУКАЦЫЙНАГА ПРАЦЭСУ

Я. Л. Маліноўскі

Беларускі дзяржаўны педагогічны ўніверсітэт імя М. Танка,  
г. Мінск, Рэспубліка Беларусь

*Інвайраментальная свабода, спачатку аўтаномная адносна прававых суб'ектаў, потым сама стабілізуе гэтыя суб'екты праз псіхалагічную культуру. Інтэнцыянальная стратэгія дыялогу студэнтаў і выкладчыкаў не толькі спрыяе транспарэнтнасці адукацыйнай інфармацыі, але ўладкоўвае спосаб быцця і нацыянальную годнасць. Сучаснасць канфесійных і свецкіх элементаў саматоеснасці не дыскрэдытуе навуковае разуменне асобы.*

*Ключавыя словы:* Балонскі працэс, апастазія, псіхалагічная культура, самаахоўны механізм, трансфер, катэксіс, фрэймінг, інтэнцыяльнае ўладкаванне падсвядомага.

## CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL INTENTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

*Environmental freedom, at first autonomous with respect to legal entities, stabilizes these entities through psychological culture. Intentional strategy of dialogue between students and teachers not only contributes to the transparency of educational information, but also orders personal existence and national dignity. Consonance of religious and secular elements of self-identification does not discredit the scientific understanding of the individual.*

*Keywords:* The Bologna Process, apostasy, psychological culture, self-protective mechanism, transfer, kateksis, framing, intentional arrangement of the subconscious.

Дзяржаўныя дакументы апошніх гадоў шчыльна звязваюць стратэгічныя мэты адукацыі з вырашэннем задач духоўнай кансалідацыі беларускага грамадства ва ўмовах правовай свядомасці, нацыянальнай аўтэнтычнасці і псіхалагічнай культуры. Гэтыя рысы садзейнічаюць узнікненню ў адукацыйнай прасторы так названага «Балонскага інвайраменталітэту», які, на самрэч, вызначае выхаваўчы асяродак (анг.environment). У шэрагу апошніх падзей, на першае месца трапляе выдавочнасць ідэалагічных непаразуменняў на тле дэвіянтных і дэлінквентных паводзін тынэджараў, у тым ліку студэнтаў. Для сучаснага псіхалага мусіць стаць выдавочнай глабальнай прычына духоўнай энтрапіі – гэта апастазія (гр. *αποστασία* — адступніцтва), або ціхамірны адыход сучаснай эўрапейскай цывілізацыі ад вечных быццёвых каштоўнасцей Закона Майсея і Евангелля. У адрозненне ад ерэсі з частковай элімінацыяй сакральнай гісторыі сусвету, апастазія ўяўляе сабой поўнае яе адмаўленне. Хтосці можа заўважыць, што гэта не псіхалагічная праблема, але яна робіцца такой, калі дасягае камунікацыйнай дэструкцыі ў выглядзе абскурантызму і фанатэрыі. Выдавочна, духоўны выбар датычыцца, найперш, транспарэнтнасці, празрыстасці слова, узнікаючага ў адказ на духоўны попыт студэнтаў. Замоўчванне праблемы прыводзіць урэшце да цемрашальства як прычыны ўсіх непаразуменняў. Адкрыты светапогляд у выглядзе «Культурна-псіхалагічнай адноснасці» з'яўляецца, па Я.Л. Каламінскаму, цэнтрам сацыяльнага ўзаемадзеяння, надзеяльнага асэртыўным выбарам праўды [1].

На тэмац псіхалагічнай забяспечанасці духоўнага жыцця асобы ў навуковай літаратуры існуюць даследаванні такіх аўтараў, як Л. Бінсвангер, Ш. Бюлер, Б.С. Братусь, Э. Гусэрль, Дж. Марсія, В.І. Слабодчыкаў, В. Франкл, Э. Фром, В.Д. Шадрыкаў, Г.Г. Шпэт, Э. Эрыксан, ды інш... Да каштоўнасца існавання асобы звярталіся Ф.Е. Васілюк, А.А. Гасцеў, Б.Т. Ліхачоў, Л.А. Пергамешчык, У.А. Сласцёнін, Э. Фром, Б. Хэлінгер, Э. Шпрангер, У.А. Ядаў. Вызначэнню сутнасці маральнага выхавання садзейнічалі Ш.А. Амонашвілі, Д.І. Вадзінскі, І.А. Ильин, І.А. Каіраў, Л. Кольберг, В.А. Сухамлінскі. Выяўленнем узроўня культурна-псіхалагічнай кампетэнцыі як выніку прафесійнай падрыхтоўкі будучага настаўніка займаліся А. Бандура, І.А. Зимняя, І.С. Кон, Я.Л. Каламінскі, К.В. Капінскі, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркава, В.С. Мухіна, К. Роджарс, В.В. Семікін, А.В. Торхава, П.Г. Шчадравіцкі, І. Ялом, В.А. Янчук, ды інш.. Адзначаныя аўтары ў разнастайны спосаб вырашалі праблемнае поле духоўнага развіцця асобы. Нас зацікавіла пытанне прафесійнай падрыхтоўкі спецыялістаў псіхалагаў адносна іх жыццёвага шляху як інтэнцыяльнай падструктуры саматоеснасці.

С.Л. Рубінштэйн кваліфікуе жыццёвы шлях у якасці структурнага элементу ўнутранай суб'ектнай ўмовы для вонкавай, прадметна-дзеяльнаснай прычыны [2, с. 81]. У такі спосаб, жыццёвы шлях адпачатку ўяўляе сабой духоўна нябачны напрамак суб'екта да навуковай аб'ектывацыі. Інтэнцыялізацыя – найбольш адпаведны гэтаму напрамку тэрмін, які адлюстроўвае памкненне, накіраванае свядомасцю да паўнаважнасці быцця.

ця. З прычыны касмічнага пачатку Пнеўмы (гр. *Πνεῦμα*), метафізічная катэгорыя *intentio* трапіла ад Платона і Арыстоцеля да Фамы Аквіната, з падачы якога Фр. Брэнтана і Э. Гусэрль заснавалі інтэнцыянальную навуку як спосаб рацыянальна-гапалагічнага ўдакладнення сусвету.

Мэта нашага даследавання – канцэптуальна распрацаваць і эмпірычна абаснаваць універсітэцкую стратэгію духоўнай саматоеснасці будучых псіхолагаў у ходзе іх прафесійнай падрыхтоўкі. Аб’ект даследавання – працэс культурна-псіхалагічнай інтэнцыялізацыі прафесійнай адукацыі, накіраваны на духоўнае ўладкаванне асобы студэнта. Прадмет даследавання – узаема сувязь духоўнай накіраванасці і саматоеснасці асобы ў фармаванні псіхалагічнай культуры спецыяліста-псіхолога. Гіпотэза: культурна-псіхалагічная інтэнцыялізацыя адукацыйнага працэсу адпавядае мэце асабістай саматоеснасці студэнтаў, калі валодае інфарматыўна-асветніцкай трыангуляцыйнай навукай, мастацтва і права (рэлігіяй).

Інтэнцыялізацыя інфарматыўна-культурна-асветніцкай стратэгіі адукацыі суправаджаецца рашэннем задач даследавання:

- вызначыць праблемнае поле асабістай духоўнасці студэнта ў дачыненне да яго прафесійнай кампетэнцыі;
- падзвергнуць навуковай аперацыяналізацыі асноўныя анталагічныя паняцці ў фрэймінгу-абдукцыі наратыўнай трыангуляцыі тэкста (ФАНТТ) адносна прадмету і гіпотэзы даследавання;
- забяспечыць адукацыйна – выхаваўчыя ўмовы фрэймінгавай падрыхтоўкі будучага спецыяліста-псіхолога для эмпірычнай суадноснасці духоўнай саматоеснасці і прафесійнай кампетэнтнасці студэнтаў.

Даследаванне прадмету інтэнцыялізацыі адукацыйнага працэсу мае метадалагічную аснову ў выглядзе узаемададаковых сістэмна-кампетэнтнаснага і сінергетычнага падыходаў, якія ўключаюць прынцыповыя заканамернасці ўздзеяння вонкавай пазнавальнай прычыны праз антагенэз асабістай годнасці. Годнасць (англ. *dignity*) у грамадзянскім праве – маральная катэгорыя, якая папярэджвае нараджэнне любога чалавека, і, незалежна ад яго сацыяльнага паходжання і культурнага фенатэпу, прабывае з ім усё жыццё. Але вельмі часта, па розных прычынах, чалавек сам адчувае ад сябе годнасць, робячыся нявартым свайго ж духоўнага паклікання. Таму чалавеку ізноў прыходзіцца нараджацца, толькі ўжо па ўласным жаданні, у якасці асобы. Свядомая ў сваёй індывідуальнасці асоба пачынаецца з інтэнцыі саматоеснасці, якая не магчыма без іншай асобы як носбіта шчырага пачуцця і цвёрдых перакананняў. З пазіцый гуманістычнага падыходу, Ш. Бюлер, як вучаніца Э. Гусэрля, лічыла, што ў аснове жыццёвага шляху асобы ляжыць намер, або інтэнцыяльнае ядро, якое з’яўляецца духоўным утварэннем, маючым рухавік памкнення да самаздзейснення. Іншымі словамі, інтэнцыянальнасць адбываецца напруджаннем усіх бакоў узаемадзеяння суб’ектаў – кагнітыўнага, афектыўнага і канатыўнага яшчэ на ўзроўні «Культурна-псіхалагічнай прададукацыйнасці» [1, с. 20]. Далейшы шлях асобы не можа адбывацца «незалежна ад перажыванняў чалавекам свайго быцця». Таму, з досведу крызісу ідэнтычнасці, інтэнцыяльная псіхалогія прэтэндуе на пачатковы статус «навукі аб душы» [3, с. 19].

Для рэгуляцыі інтэнцыяльнай напругі паміж навуковай інфармацыяй і носбітам культурна-псіхалагічнай адноснасці ляжыць экран, фрэйм (анг. *frame*), па-беларуску, «фрама». Фрэймінгавая стратэгія адукацыі вызначаецца, згодна У.А. Янчуку, істотнымі ядравымі рэпрэзентацыямі ды стылем атрыбутыкі з устойлівым пошукам тыповых тлумачальна-каўзальных схем з іх паслядоўнай валідызацыяй і верыфікацыяй. Фрэймінг, такім чынам, робіцца альтэрнатыўным спосабам даследавання, арыентаванага на абдукцыю, або схопліванне істотнага і спецыфічна ўнікальнага, максімальна набліжанага да рэальнага жыццёвага шляху асобы [4]. Безумоўна, фрэймінг з’яўляецца магутным інструментам кампетэнтнаснага падыходу, пад якім І.А. Зімня разумеае кваліфікацыйную лучнасць рэсурса індывіда з прадуктам яго прафесійнай дзейнасці [5, с. 21].

Такім чынам, фрэймінгавая стратэгія тэарэтычных падыходаў актуалізуе для нацыянальнай адукацыі справу суіснавання розных, падчас супрацьлеглых сістэмавообразаў: прыродных і культурных, экзістэнцыяльных і этнічных, навуковых і канфесійных, гуманістычных і анталагічных, на падставе якіх здымаюцца супярэчнасці паміж існаваннем і дапытлівасцю. Адукаваная, вольная асоба больш паспяхова праходзіць і крызіс нацыянальнай свядомасці, пры якой дыялектычнае зняцце (*Aufhebung*) бінарных адносін быцця-свядомасці робіцца відавочным праз інтэнцыю самаўяўлення (ням. *Selbstverständnis*). Гэтая інтэнцыя адзначана спачатку механізмам эмацыянальнай сувязі індывіда з іншым, г. зн. патэрналісцкім менталітэтам. Найперш, бацька, паводле З.Фрэйда, выяўляе паміж ім і сынам супраціў, літаральна, захоп, акупацыю псіхічнай прасторы (ням. *Besetzung*). Захоп суправаджаецца катэксісам (гр. *κάθεξις* – стрымліванне) *libido* як трэбы (*Trieb*) любіць і жыць (ням. *lieben und leben*). Крызісным наступствам захопу рухавіка жыцця робіцца адмоўна самаахоўны механізм. Ад выпяцнення да сублімацыі, ён служыць рэальнаму «Я», якое пачынае ўспрымаць падзеі выключна ў сваім і для свайго эга: «Правільна будзе казаць, што першапачатковае «Я» змяшчае ў сабе ўсё, і толькі пасля пачынае аддаляць ад сябе навакольны сусвет. Наше дарослае «Я» з’яўляецца, такім чынам, толькі шкоднаю рэштаю абшару адчування ўнутранай сувязі з навакольным сусветам» [6, с. 240]. Толькі потым інтэнцыя самаўяўлення служыць канатыўнаму, г. зн. не рэальнаму, але прававому «Я». На тле рэальнага супраціву, перанос, або «трансфер», ёсць, паводле Фрэйда, выток саматоеснасці, які падсвядома прыводзіць да падабенства значнаму, а ў перспектыве прававому Іншаму. У такі спосаб, псіхааналіз дэманструе трансфер духоўнай сімпатыі, дружбы, давера, любові менавіта з чыстых, катарсічна вызваленых ад эга сексуальных памкненняў. Фрэйд меркаваў, што для выздараўлення ад істэрыі=бездучаснасці неабходна знішчыць супраціў, які раней стаўся прычынай забыцця і выпяцнення з памяці патагенных эга-перажыванняў. Метад адвольных асацыяцый, верагодна, здымае гэтую перашкоду, спрыяючы асабістаму натхненню (*Influx*), якое накіроўвае псіхічныя здольнасці да незнаёмых мэтай. Можна заўважыць, што ўведзеныя Фрэйдом уяўленні дазваляюць тэарэтычна асэнсаваць і схе-



матычна патлумачыць выключна тэалагічны тэзіс аб першародным граху як эгацэнтрыйнай траўме інтэнцыяльнай апастазіі. Актуалізаваная метафарай Эдыпава комплексу векавая траўма сталася аб'ектам «эга», які пад уздзеяннем уласнага бессвядомага, яўна не на сваю карысць, знаходзіцца ў канфлікце з каханнем як «Боганатхнёным дыханнем жыцця» [7, Быц 2, 7]. Недахоп кахання вядзе да дэфіцыту прававой, або асэртыўнай інтэнцыі ў структуры самасвядомасці. Калі псіхіка перапоўнена выціснутым эга-бессвядомым, дык удзел у ёй Духа як поўнавартаснага дыхання магчымы толькі на ўзроўні «Нябачнай лаянцы» асобы з супрацівам душы, ужо напалову «задушнай». З пазіцый псіхааналіза, усё залежыць ад таго, ці прайшла тая пакутлівая душа пад прэсінгам ідэалагічнай прадрачонасці (прыўлашчаная ідэнтычнасць) стадыю прыняцця рашэння, называную крызісам ідэнтычнасці, ці да спадобы ёй сістэма-вобраз інвайра-каштоўнасцей. Пераход ад ападыктычнай стадыі інфантилізму да стану дыялектычнай даросласці праходзіць не без інтэнцыяльнага ўладкавання бессвядомага, якое, паводле Ж. Лакана, «структуравана як мова», адзначаная спрадвечным кантрапунктам «Імені Айца» [8].

Пры фрэймінгавым выбары культурна-прававыя элементы саматоеснасці канцэнтруюць духоўную пераменную «Імені Айца», якая мае пазбегнуць пустот (fuga vacui), непазбежных пры выключна навуковай парадыгме. Адносна аперацыянальнай валіднасці, ФАНТТ мае патэнцыял трыангуляцыі як тапалагічнай (ад гр. *τοποθετησε* – месца) аўтаноміі для вымярэння прасторавых элементаў навукі, мастацтва і рэлігіі (права). Ключ фрейма вычляняе рэлевантнасць, адпаведнасць той ці іншай парадыгмы. У сілу ўсеахопнага разважання, альфай і амегай якога застаецца Логас, інструментам тапалагічнага вымярэння выказванняў служыць перакрываўанне, або крос (анг. cross). Крос як крыж, дэсакралізаваны сістэмай каадрынат, сам па сабе з'яўляецца дыскурсам – Discours de la méthode з картэзіянскім распуццем сумнення, якое стамляе і выціскае, адначасова загартуе і ачышчае. Рэпертуар выракаў – ад наратафіліі да бенядыкцыі (лац. benediction) Імені – прадвызначае верагоднасць розных модусаў «Блукання» (лац. discurre): ад філагенэза, паводле «Воблачна-вогненага слупа» [7, Вых 13, 21], да онтагенэза, паводле «Слупа ганебнага» (гр. *σταυρός*). Між гэтымі модусамі існуе амаль адзіны спосаб вымярэння – кросдыкурс як крыжовае раздарожжа (crossdiscurs) з кантрапунктам ведаў, меркаванняў, веры і фактаў у моўнай нейрадынаміцы сістэма-вобраза, уладкаванага нахштальт «Добра тэмпераванага клавіра» І.С. Баха.

Да фрэймінгава саўдзелу далучаліся за апошнія дзесяцігоддзі тысячы студэнтаў і выкладчыкаў БДПУ імя М. Танка і Баранавіцкага ўніверсітэту і катэхізічнага каледжа. Вынікі дыскурсна-наратыўнага аналізу сведчаць аб наяўнасці прыблізна трэцяй часткі рэспандэнтаў прафесійнай арыентацыі, якая толькі ў іх дзясятнай частцы суадносіцца з духоўнай рэфлексіяй, эмпатыяй і кангруэнтнасцю. Яшчэ менш рэспандэнтаў прадэманстравалі нацыянальны аспект сваёй рэфлексіі, аб чым сведчаць ваказванні, нахштальт: «Беларуская мова новая, таму прамаўленне на ёй служыць, згодна Евангелля ад Марка, адзнакай прысутнасці Святога Духа». З выяўленай дзясятнай часткі рэспандэнтаў, амаль усе заявілі аб існуючай гатоўнасці

прамаўлення на беларускай мове, калі яна будзе мовай выкладання. Вызначаючы дзесятую частку рэспандэнтаў як «крытычную масу» генеральнай сукупнасці, можна прагназаваць яе асэртыўны ўнёсак ва ўладкаванне генэтычнага кампанента саматоеснасці асобы. Разгледжанне ключавых выказванняў студэнцкіх светапоглядаў паказала, што большасць апытаных не высвятлілася ў адносінах да прававых норм і рэлігійных пастановаў, дэманструючы сваю інтэнцыяльную апастазію. Толькі дзясятая частка будучых псіхолагаў упэўнены ў выбранай канфесійна-духоўнай сферы і грамадскай адказнасці. Па выніках тэста «Маральная лесвіца» Л. Кольберга, гэтая рэшта студэнтаў прадэманстравала канвенцыянальную і постканвенцыянальную пазіцыю адносна дзілемы Хайнца. Астатнія рэспандэнты адпавядалі па сваіх уяўленнях «дамаральным» паказчыкам развіцця. Не гледзячы на пераважную большасць мненняў аб неабходнасці маральнай асветы, менш за 30 % студэнтаў выявілі памкненне да адпаведнай дзейнасці падчас праходжання педагагічнай практыкі. Наратыўны аналіз выказванняў студэнтаў прадэмастраваў іх адносіны да культуры і адукацыі як тэматычна зададзенай велічыні, пазбаўленай анталагічнай рэфлексіі: «Быць адукаваным, гэта значыць умець выкарыстоўваць вопыт мінулага, развіваць яго і прыносіць плён грамадству»; «Культурны чалавек развівае свае здольнасці, выходзіць з сабе рысы характэру»; «Культурны чалавек, значыць прыстойны», «Адукаванасць – гэта высокі ўзровень культуры і маралі»; «Для адукаванага чалавека самадасканаласць – галоўнае»; «Быць адукаваным, г.зн. нічога не ўспрымаць на веру, да ўсяго адносіцца рацыянальна, умець вучыцца». Узгаданая дзесятая частка рэспандэнтаў спалучае фактар адукаванасці з яго анталагічнай пераменнай: «Духоўнае жыццё залежыць ад адукаванасці чалавека, калі мэты яго жыцця адпавядаюць ідэалу, закладзенаму вобразам Усявышняга». Прыблізна ў 5 % апытаных выяўлены дасціпныя, або утрапёныя выказванні: «Духоўнае жыццё – гэта прыняццё ванну, выпіць кубачак кавы, але шампанскага з раніцы не піць, заставацца агурком»; «Духоўнае жыццё – гэта супакой, пры якім ніхто не можа ўмешвацца ў твою асабістую прастору». Інтэнцыяльныя выказванні адносна асобы падаліся найбольш цікавымі: «Асоба – гэта чалавек, у якога ёсць іншая асоба»; «Асоба – гэта мой сябра, які апраўдаў сваё імя Антон, г.зн. «Атрыманы ўзамен». Заступіўшыся за незнаёмую дзяўчыну, ён быў траўматызаваны на правае вока, і, паколькі шмат часу патраціў на лячэнне, не змог падрыхтавацца да іспытаў, таму быў адлічаны з універсітэту за непаспяховасць. Але Антон шчыра прабачыў свайму ворагу страчанае вока, атрымаўшы ўзамен мужчынскую годнасць!».

Колькасныя дадзеныя і наратыўны аналіз дазволіў выдзеліць інтэнцыяльныя фактары руху саматоеснасці асобы ва ўмовах супярэчнасцяў паміж: агульнай інфармацыйнай прычынай адукацыі і наяўнасцю аўтарытарна-субкультурных дыспазіцый; інтэграцыяй разнастайных канфесійных напрамкаў і функцыянаваннем ўнітарна-сінкрэтнага светаўспрымання аб'ектаў; рацыянальна-дысцыплінарнай сістэмай адукацыйнага працэсу і наяўнасцю культурна-гістарычных дэтэрмінантаў; прызнаннем будучымі псіхолагамі неабходнасці культурна-асветніцкай кампетэнцыі і несфармаванасцю ў іх адпаведнай наратыўнай практыкі; акадэмічнай рэфлексіяй



і асабістай гатоўнасцю ўключацца ў сутнасць праблемы; інтэлектуальным рэсурсам і інтэнцыяй дасягнення арыгінальнага прадукту; тэмпаральнай тэматыкай адукацыйнага працэсу і тапалогіяй крызісу ідэнтычнасці; ападыктычнай і дыялектычнай катэгарызацыямі у аналізе адукацыйнага матэрыялу; тэндэнцыяй «завучанага» прафесійнага прадукту і анталагічнымі рысамі культуры; абнаўленнем зместу адукацыі ў адказ на сацыяльна-эканамічную прычыну і стагнацый дзейнасці па-за межамі вучэбных сітуацый з магчымасцю пераноса здольнасці ў новыя абставіны жыцця; інтэнцыяльнай кампетэнцыяй як сукупнасцю асабістай накіраванасці і стандартызацыяй сферы прафесійнай адукацыі. Такім чынам, інтэнцыяльная стратэгія выяўляе сваю канструктыўную, ўнутраную і аперацыянальную валіднасць паводле разнастайных, часам дыяметральна супрацьлеглых, тым самым, дапаўняючых адзін аднаго, падыходаў, кожны з якіх знойдзе тут сваё прымяненне. Культурна-фрэймінгавы падыход дазваляе прыступіцца да эмпірычнага даследавання со спробай выяўлення суадносін духоўнай саматоеснасці і прафесійнай кампетэнцыі.

#### Спіс выкарастаных крыніц

1. Коломинский, Я. Л. Социальная психология школьного класса / Я. Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУ Аинформ», 2003. – 307 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии, 4-е изд. / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: «Питер», 2004. – 678 с.
3. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология. Курс лекций / Л. А. Пергаменщик. – Минск: Изд-во БГУ, 2003. – 240 с.
4. Янчук, В. А. Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия // Психологический журнал № 2, 2010 – С. 41–48.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003, № 5. – С. 34–42.
6. Фрейд, З. Болезнь культуры / З. Фрейд. – М.: «АСТ», 2014. – 448 с.
7. Священное Писание Ветхого и Нового Завета. Библия. – Брюссель: Жизнь с Богом, 1983. – 2510 с.
8. Дьяков, А. В. Жак Лакан. Фигура философа / А. В. Дьяков. – М.: Изд. дом «Территория будущего», 2013. – 559 с.

УДК 378(474.3)

## ПРИЗНАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРЕДЫДУЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ЛАТВИИ

С. В. Мирошникова, С. М. Артемьева  
Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В статье рассмотрены условия и принципы учета результатов предыдущего образования при реализации образовательных программ высшего образования на основе анализа законодательного регулирования системы высшего образования в Латвии.*

*Ключевые слова: уровни высшего образования, учебные программы, «короткие» учебные программы.*

## RECOGNITION OF PRIOR LEARNING STUDY RESULTS IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS: EXPERIENCE OF LATVIA

*The article describes conditions and principles of recognition of prior learning study results in higher education programs based on the analysis of legal regulations of higher education in Latvia.*

*Keywords: levels of higher education, study programmes, «short» study programmes.*

Система высшего образования Латвии является бинарной, то есть различается академическое и профессиональное высшее образование. Однако это различие не является строго институционализированным – университеты и другие высшие учебные заведения могут реализовывать как академические, так и профессиональные программы [1].

Основными нормативными правовыми актами в сфере высшего образования Латвии являются Закон Латвии от 02.11.1995 г. «Закон о высших учебных заведениях» (в редакции от 15.12.2011 г.) (далее – Закон о высших учебных заведениях) [2] и Закон Латвии от 05.07.2001 г. «Закон о профессиональном образовании» (далее – Закон о профессиональном образовании) [3].

Высшее образование в Латвии можно получить в колледже или в высшем учебном заведении [4]. В свою очередь высшие учебные заведения подразделяются на университеты и высшие учебные заведения неуниверситетского типа.

Колледж является учебным заведением, которое обеспечивает реализацию программ первого уровня высшего профессионального образования. Данный уровень образования соответствует уровню 5 EQF [5]. В соответствии с Законом о профессиональном образовании первый уровень высшего профессионального образования (образование колледжа) обеспечивает возможность получения профессиональной квалификации четвертого уровня. Данный уровень квалификации позволяет выполнять сложную ремесленную работу, организовывать и руководить работой других специалистов. В соответствии со статьей 28 Закона о профессиональном образовании продолжительность обучения на первом уровне высшего профессионального образования составляет 2-3 года. В соответствии со статьей 27 Закона о профессиональном образовании лицо может быть принято на обучение по профессиональной программе первого уровня высшего образования после получения общего среднего образования или среднего профессионального образования. Колледж может быть как независимым учебным заведением, так и структурным подразделением высшего учебного заведения.

В соответствии со статьей 3 Закона о высших учебных заведениях высшими учебными заведениями являются учреждения высшего образования и науки, которые реализуют академические и профессиональные учебные программы, а также занимаются наукой, исследованиями и художественным творчеством.

Высшие учебные заведения обеспечивают реализацию программ второго уровня высшего профессионального образования и программ высшего академического образования.

Второй уровень высшего профессионального образования – высший уровень профессионального образования, который обеспечивает возможность получения профессиональной квалификации пятого уровня. Данный уровень образования соответствует уровню 6 EQF. В соответствии со статьей 5 Закона о профессиональном образовании профессиональная квалификация пятого уровня – высшая квалификация в специальной области, которая обеспечивает возможность планировать и выполнять научно-исследовательскую работу в определенной области.

Университеты нацелены на осуществление научной и исследовательской деятельности и, таким образом, чаще всего обеспечивают реализацию академических учебных программ или прикладных профессиональных программ. В высших учебных заведениях неуниверситетского типа работа направлена на освоение обучающимися профессиональных знаний и навыков.

Можно выделить три группы учебных программ:

- академические программы, ведущие к получению академических степеней;
- профессиональные программы, базирующиеся на государственном стандарте первой академической степени, и, таким образом, предоставляющие выпускникам право на дальнейшее академическое обучение;
- прикладные профессиональные программы, ориентированные на получение профессиональных квалификаций, но не обеспечивающие базу для прямого поступления на дальнейшее академическое обучение.

В соответствии со статьей 57 Закона о высших учебных заведениях в высших учебных заведениях реализуются академические учебные программы, ведущие к получению степени бакалавра или магистра. Учебные программы бакалавра и магистра разрабатываются согласно государственному стандарту академического образования. Продолжительность учебной программы бакалавра полного срока обучения составляет от 3 до 4 лет, продолжительность программы магистра полного срока обучения составляет от 1 до 2 лет при условии, что общая продолжительность обучения бакалавра и магистра составляет не менее 5 лет.

Для получения профессиональной квалификации пятого уровня продолжительность полного срока обучения составляет не менее 4 лет, за исключением тех профессиональных учебных программ, которые осуществляются после освоения программы колледжа (уровень 5 EQF) – не менее 2 лет [4]. Степень бакалавра в сфере высшего профессионального образования присваивается, если продолжительность программы полного срока обучения составляет, по меньшей мере, 4 года. Степень магистра в сфере высшего профессионального образования присваивается, если общая продолжительность обучения составляет, по меньшей мере, 5 лет.

Лица, получившие степень бакалавра, имеют право продолжать обучение для получения степени магистра.

Лица, получившие степень магистра, имеют право продолжать обучение в докторантуре для получения степени доктора. Продолжительность учебной программы в докторантуре составляет от 3 до 4 лет.

Существуют так называемые «короткие» учебные программы второго уровня высшего профессионального образования (1-2 года), где квалифика-

цию получают на основе ранее приобретенных первого уровня высшего профессионального образования (уровень 5 EQF) или степени академического бакалавра [4].

В соответствии со статьей 30 Закона о профессиональном образовании программа первого уровня высшего профессионального образования, которая обеспечивает выполнение части программы второго уровня высшего профессионального образования, должна быть аккредитована в соответствии с процедурами, установленными в Законе о высших учебных заведениях.

В соответствии с Положением о втором уровне высшего профессионального образования (государственный стандарт) [6] для студентов, завершивших обучение по программе первого уровня профессионального образования (короткий цикл) и обучающихся по программе, ведущей к получению степени бакалавра, проводится согласование содержания обучения. Зачетные единицы, полученные при освоении первого уровня высшего профессионального образования, засчитываются при обучении по программе бакалавриата.

В соответствии со статьей 46 Закона о высших учебных заведениях при поступлении в высшее учебное заведение помимо иных документов абитуриенты должны предоставить:

- копии документов о полученном ранее высшем образовании;
- документы, которые подтверждают процесс обучения и результаты обучения в других высших учебных заведениях или колледжах, также как и освоенные учебные программы или их части, если зачетные единицы присвоены в другом высшем учебном заведении;
- документы, касающиеся процесса обучения (учебная карта);
- копии или заверенные копии документов об образовании, выданные высшим учебным заведением или колледжем, и копии выданных академических ведомостей.

Кроме того, согласно статье 592 Закона о высших учебных заведениях, высшее учебное заведение или колледж должны оценивать результаты обучения, достигнутые в рамках получения предыдущего образования или профессионального опыта, и если они удовлетворяют требованиям соответствующей программы обучения, признавать эти результаты, а также соответствующие им зачетные единицы. Результаты обучения, достигнутые в рамках профессионального опыта, могут быть признаны при реализации профессиональных или академических учебных программ только в пределах 30 % зачетных единиц. Процедуры и критерии признания результатов обучения, достигнутых в рамках получения предыдущего образования или профессионального опыта, установлены Правилами о признании результатов обучения, достигнутых в рамках получения предыдущего образования или профессионального опыта, утвержденными Кабинетом министров Латвии 10 января 2012 года [7].

#### Список использованных источников

1. Education for All 2015 National Review Report: Latvia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231327e.pdf>. – Дата доступа: 28.05.2015.

2. Закон Латвии от 02.11.1995 г. «Закон о высших учебных заведениях» (англ. версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.google.com/search?q=g&ie=utf-8&oe=utf-8#q=law+on+institutions+of+higher+education+latvia+>. – Дата доступа: 01.06.2015.

3. Закон Латвии от 05.07.2001 г. «Закон о профессиональном образовании» (англ. версия) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Latvia/>

Latvia\_Vocational\_Education\_Law.pdf. – Дата доступа: 31.05.2015.

4. Education in Latvia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.viaa.gov.lv/eng/information\\_networks/euroguidance\\_eng/education\\_in\\_latvia/](http://www.viaa.gov.lv/eng/information_networks/euroguidance_eng/education_in_latvia/). – Дата доступа: 28.05.2015.

5. Cabinet of Ministers Regulations of 5 October 2010 № 931 «Amendments to the Cabinet of Ministers Regulations of 2 December 2008 № 990 «Regulations on the classification of the Latvian education» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nki-latvija.lv/content/files/Regulations-on-the-classification-of-the-Latvian-education.pdf>. – Дата доступа: 29.05.2015.

6. Ministru kabineta noteikumi № 512 26 augustā 2014 «Noteikumi par otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības valsts standartu» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://likumi.lv/doc.php?id=268761>. – Дата доступа: 01.06.2015.

7. Cabinet of Ministers Regulations of 10 January 2012 № 36 «Regulations Regarding Recognition of the Study Results Achieved in Previous Education or Professional Experience» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.google.by/?gws\\_rd=cr,ssl&ei=GabpVc2\\_GKXhywPkwoXwDQ#q=Regulations+Regarding+Recognition+of+the+Study+Results+Achieved+in+Previous+Education+or+Professional+Experience](https://www.google.by/?gws_rd=cr,ssl&ei=GabpVc2_GKXhywPkwoXwDQ#q=Regulations+Regarding+Recognition+of+the+Study+Results+Achieved+in+Previous+Education+or+Professional+Experience). – Дата доступа: 29.05.2015.

## УДК 37 СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Письменкова

Национальный горный университет, г. Днепропетровск, Украина

*Рассмотрены вопросы качества высшего образования, проанализировано современное состояние высшего образования Украины и предложен алгоритм формирования средств диагностики уровня знаний студентов, как одного из главных элементов обеспечения качества образования.*

*Ключевые слова:* система внешнего обеспечения качества высшего образования, средства диагностики уровня достижений, уровень сформированности компетенций.

## TOOLS FOR STUDENTS' ACHIEVEMENT EVALUATION – COMPONENTS OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM

*The problems of higher education quality are analyzed subject to current state of higher education in Ukraine and the algorithm of diagnostics tool formation as one of the main elements of quality assurance is proposed.*

*Keywords:* system of external quality assurance of higher education, diagnostics level of students' achievement, level of competencies development.

**Введение.** Украина в 2008 году стала полноправным правительственным членом Европейского реестра обеспечения качества образования (EQAR) вместе с 19 другими странами – участниками Болонского процесса. Но Украина единственная среди стран Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), которая не имеет никакого независимого агентства по внешнему оцениванию качества высшего образования, которое было бы аккредитованным в Европейской ассоциации гарантии качества высшего образования (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)). В Украине нет специализированного института, который бы в национальном масштабе разрабатывал стратегию, методологию, единый инструментарий, программное обеспечение мониторинговых исследований в области образования; осуществлял сбор, интеграцию, обработку, анализ и интерпретацию данных, полученных по результатам исследований; обеспечивал их обнародование и информирование общественности о состоянии дел. Это приводит к тому, что в Европе и за её пределами не признают квалификации выпускников украинских вузов, а также к низкому уровню сотрудничества Украины с зарубежными странами [1].

Образовательная отрасль – сложная многокомпонентная система, поэтому возникает потребность и в многоуровневой системе мониторинга качества образования, не только на национальном и региональном уровне, а прежде всего на внутреннем – на уровне учебного заведения. Проведение мониторинговых исследований без средств диагностики, которые выявляют уровень компетентности студентов, невозможно.

**Цель статьи** – определить место средств диагностики в системе обеспечения качества высшего образования и сформулировать концептуальные основы формирования средств диагностики.

### Зарубежный опыт мониторинга качества образования

Проблема качества образования – одна из наиболее актуальных для современной системы образования как в Украине так и в Европе.

В рамках Болонской декларации за обеспечение качества высшего образования отвечают именно высшие учебные заведения. В образовательных системах стран Европы главным является планирование результатов обучения – полученных компетентностей. Большинство вузов стремится стать полноправными участниками Болонского процесса, предусматривает необходимость обеспечить соответствие критериев, по которым оценивают деятельность каждого учебного заведения в процессе мониторинга качества образования. При этом целесообразно использовать механизмы и критерии качества, которые понятны для внешних пользователей [2].

В Европе функционирует Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования (ENQA), а важным документом в контексте обеспечения качества образования является документ «Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования».

Стандарты и рекомендации основаны на ряде основных принципов внутреннего и внешнего обеспечения качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования. Большое значение стандарты и

рекомендации предоставляют информационным системам высших учебных заведений. Последние должны гарантировать, что их информационные системы собирают, анализируют и используют соответствующую информацию для эффективного управления своими учебными программами и другой деятельностью. Вузы должны обладать эффективными средствами накопления и анализа информации о своей деятельности. Этим же стандартам установлен минимальный перечень образовательных показателей, которые должны обрабатываться информационными системами высшего учебного заведения. Прежде всего это достижения студентов и показатели их успеваемости; возможности выпускников устроиться на работу, результаты трудоустройства; удовлетворенность студентов учебными программами, которые они выполняют; эффективность работы преподавателей; характер студенческого контингента; имеющиеся учебные ресурсы и их стоимость; ключевые показатели деятельности учебного заведения.

Не менее важное значение европейские стандарты и рекомендации имеют для обнародования информации о результатах деятельности учебных заведений, о содержании учебных программ и о результатах внутреннего мониторинга качества образовательной деятельности.

#### **Состояние образовательной системы в Украине**

Украина находится на этапе реформирования высшего образования. Принято большое количество нормативно-правовых актов различного уровня, которые обеспечивают правовое регулирование образовательной и научной отрасли. Согласно новому Закону Украины «О высшем образовании» государственную политику в сфере высшего образования определяет Верховная Рада Украины, а реализуют Кабинет Министров Украины и центральный орган исполнительной власти в сфере образования и науки. Реализация образовательного процесса происходит на основе использования стандартов образовательной деятельности и стандартов высшего образования. Стандарты разрабатываются и утверждаются центральным органом исполнительной власти в сфере образования и науки.

Стандарты высшего образования и стандарты образовательной деятельности – основа оценки качества высшего образования и профессиональной подготовки, а также качества образовательной деятельности высших учебных заведений независимо от их типов, уровней аккредитации и форм обучения.

Образовательную деятельность на территории Украины высшие учебные заведения осуществляют на основании лицензий и сертификатов об аккредитации, которые им выдают в порядке, установленном Кабинетом Министров Украины. Перед началом подготовки специалистов уполномоченные центральные органы исполнительной власти в области образования и науки проводят лицензирование образовательной деятельности высших учебных заведений (лицензионная экспертиза).

Распространенной формой внутриуниверситетской оценки качества образования выступает ректорский контроль, цель которого – подготовить учебное заведение к внешнему контролю и придать импульс краткосрочной мобилизации внутренних ресурсов академического сообщества.

Сейчас решается вопрос создания новой структуры призванной обеспе-

чить качество высшего образования, – агентство по обеспечению качества высшего образования. Агентство предполагает осуществление процедур и мероприятий по обеспечению наличия и эффективности процессов и процедур внешнего обеспечения качества высшего образования. Система внутреннего обеспечения качества разрабатывается и реализуется высшим учебным заведением.

Обеспечение вузами качества образовательной деятельности и качества высшего образования предусматривает осуществление ряда процедур и мероприятий. Прежде всего, качество образования определяет характеристики результата обучения в учебном заведении, поэтому важно фиксировать изменения в системе умений и знаний (компетентностей) студентов на всех этапах образовательного процесса. Для этого необходима регулярная диагностика полученных студентами компетенций и уровня их сформированности. Итак, проблема качества образования неразрывно связана с проблемой диагностики уровня достижений студентов.

#### **Средства диагностики результатов обучения**

При таких условиях возникает необходимость сформировать средства диагностики уровня достижений студентов, которые характеризовали бы качество высшего образования в соответствии со «Стандартами и рекомендациями по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования». На современном этапе в университетах нет единых подходов к формированию таких средств диагностики. В открытом доступе нет информации о критериях, правилах и процедурах оценивания качества полученных студентами умений, навыков и знаний – уровня достижений студентов как этого требуют европейские стандарты и рекомендации.

Поскольку качество любого процесса во многом зависит от контроля его параметров, то первоочередными задачами можно считать разработку средств диагностики, адекватных содержанию образовательной программы высшего образования определенного уровня соискателей.

На схеме (см. рис. 1) отражены средства диагностики уровня достижений студентов как один из факторов внутренней системы качества. При формировании средств диагностики уровня достижений студентов учтены все компоненты системы высшего образования, которые влияют на внутреннюю систему обеспечения качества и зависят от нее.

Средства диагностики имеют многоуровневую связь с компонентами системы высшего образования не только в рамках системы внутреннего обеспечения качества, но и за ее пределами.

В профессиональных стандартах, разрабатываемых Институтом профессиональных квалификаций (Союз работодателей Украины), отражены требования к умениям, знаниям и навыкам, которые позволяют специалисту с высшим образованием качественно выполнять основные трудовые функции в рамках соответствующей сферы профессиональной деятельности. Компетенции специалиста, указанные в профессиональных стандартах, используются как информационная основа для определения результатов обучения и формирования содержания подготовки и средств диагностики профессионально-практического цикла подготовки специалистов. Компетенции фор-



мулируются как готовность специалиста к осуществлению определенных умений, которые необходимы для решения типичной задачи деятельности.

В схеме (рис. 1) применен компетентностный подход к проектированию высшего образования по требованиям системы труда. При проектировании высшего образования актуальным вопросом остается отбор содержания программ подготовки (результатов обучения). Анализ схемы показывает, что содержание программ подчинено требованиям профессиональных стандартов в виде компетенций специалистов определенного уровня высшего образования. Эти компетенции в смысле круга полномочий (наименование функций, задач и умений) используются как критерий отбора содержания обучения, являются социально заданными требованиями к подготовке специалиста определенной отрасли.

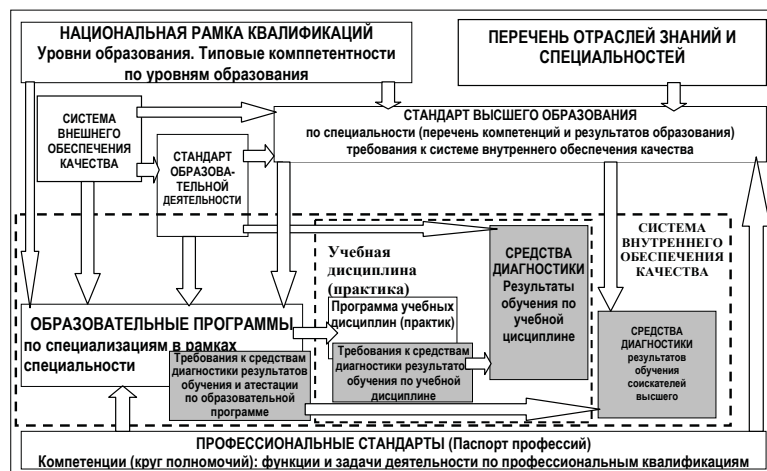


Рис. 1. Формирование средств диагностики достижений студентов

Запланированные профессиональные задачи вместе с соответствующими умениями, знаниями, ценностями, другими личностными качествами определяются в программах высшего образования как результаты обучения (компетентности – по Национальной рамке квалификаций). Системообразующим элементом компетентностного подхода к планированию учебного процесса являются цели подготовки, диагностично (с возможностью проверки уровня достижения) сформулированные в виде профессиональных компетенций (функции, задачи и соответствующие умения). Каждое конкретное умение является одной из целей профессиональной подготовки.

Кроме профессиональных умений, которые определяются исследованием содержания профессиональной деятельности по специальности, критерием отбора содержания программы подготовки являются фундаментальные и социальные умения/компетенции.

Социальные способности специалиста устанавливаются через использование Национальной рамки квалификаций, путем трансформации дескрип-

торов и выступают критерием отбора содержания гуманитарного цикла подготовки.

К необходимым фундаментальным умениям/компетенциям относят те, которые необходимы для освоения профессиональных умений. Кроме формирования инженерной эрудиции фундаментальные умения обеспечивают доступность учебного материала профессиональных дисциплин.

Социальные умения (коммуникация, автономность и ответственность), которые являются критерием отбора содержания гуманитарной компоненты программы подготовки, устанавливают в соответствии с дескрипторами Национальной рамки квалификаций.

Перечень компетенций и результатов обучения содержится в стандартах высшего образования по специальности и является информационной базой для формирования образовательных программ и средств диагностики с образовательной программой.

Функция образовательной программы – определения путей достижения целей подготовки. Формирование программ (содержания образования) заключается в определении необходимых методов деятельности и формирующих эти методы учебных элементов.

Учебные элементы должны быть информационной базой для формирования содержательных модулей, которые распределяют по учебным дисциплинам профессионального, фундаментального (естественнонаучного) и гуманитарно-социального циклов обучения.

Для реализации вышеуказанных принципов в учебном процессе программы учебных дисциплин должны содержать обязательные разделы «Компетенции и содержание дисциплины» и «Требования к средствам диагностики».

Целесообразный алгоритм разработки раздела «Компетенции и содержание дисциплины» заключается в применении компетентностного подхода, а именно: определение дисциплинарных компетенций путем детализации основных компетенций специалиста, указанные в стандартах высшего образования;

формирование соответствующих содержательных модулей и учебных элементов, обеспечивающих овладение дисциплинарных компетенций.

**Цель раздела программы «Требования к средствам диагностики»** – обязательное использование компетенций как информационной базы для создания средств диагностики. При этом основным критерием оценки необходимо считать уровень сформированности этих компетенций. Такие подходы обеспечивают непосредственную связь содержания средств диагностики стандартам высшего образования.

Эффективным инструментом реализации указанного алгоритма диагностики является автоматизированная система, формирующая объективную оценку уровня знаний студентов [3].

#### Выводы:

Обеспечение качества высшего образования на всех этапах образовательной деятельности необходимо проводить комплексно, учитывая все компоненты системы.

Предложенный алгоритм формирования средств диагностики уровня сформированности компетенций специалиста построен на компетентном подходе.

Принцип реализации компетентного подхода заключается в использовании запланированных компетенций выпускника в качестве критерия отбора содержания подготовки и одновременно как объект диагностики уровня их сформированности.

Компетентный подход к формированию стандартов высшего образования и образовательных программ позволяет среди огромного массива информации выделить ту ее часть, которая необходима и достаточна для подготовки современного специалиста определенной квалификации. Такой подход к формированию содержания программ высшего образования предусматривает создание условий, обеспечивающих формирование умений решать профессиональные задачи на основе соответствующих знаний.

Для работодателя важно, прежде всего, конкретный конечный результат подготовки выпускника – готовность к реализации полномочий, степень которого определяет совокупность профессиональных и личностных качеств специалиста. В этом смысле оценка конечного результата обучения – единственный способ судить о компетентности – качестве образования, что учтено в предложенной схеме формирования средств диагностики.

#### Список использованных источников

1. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / І. І. Бабін [та ін.] // МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти». – К.: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Х.: Факт, 2011. – 96 с.
2. Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту: навч. посіб. / за ред. Т. Добка, М. Головянко, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія "Манускрипт"», 2014. – 572 с.
3. Від контролю до культури якості: перезавантаження процесів забезпечення якості в українській вищій школі: практ. посіб. / за ред. С. Гришко, Т. Добка, О. Кайкової, В. Терзіяна, Т. Тіхонена. – Львів: Видавництво «Компанія "Манускрипт"», 2014. – 168 с.

УДК 316

## ЖЕНЩИНЫ В СОСТАВЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

А. П. Соловей

Институт социологии НАН Беларуси, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Рассматривается процесс феминизации белорусской науки, начавшийся в советском периоде ее развития и продолжающийся в настоящее время; анализируется квалификационный уровень женщин-исследователей; указываются основные причины феминизации науки в различные исторические периоды; обозначаются проблемы положения женщин в науке.*

*Ключевые слова:* феминизация науки, «общая» феминизация, «качественная» феминизация, научные кадры, женщины-исследователи, научная элита.

## WOMEN AT SCIENTIFIC STAFF OF THE REPUBLIC OF BELARUS

*The paper considers the process of feminization of the Belarusian science begun in the Soviet period of its development and continuing to the present time; the qualification level of women researchers is analyzed; the main causes of feminization of science in different historical periods are showed; problems of position of women in science are indicated.*

*Key words:* feminization of science, «general» feminization, «qualitative» feminization, scientific personnel, women researchers, scientific elite.

Одной из специфических черт современной науки является ее феминизация. Под феминизацией науки понимается процесс роста доли женщин в ее кадровом потенциале. Женщины многих стран имеют равный с мужчинами доступ к получению высшего образования и занятию наукой. Не составляют исключение и белорусские женщины. В условиях феминизации белорусской науки вхождение женщин в науку рассматривается как активное вовлечение их в сферу высококвалифицированного труда и научного творчества. В 2014 году женщины-студентки составляли 57,3% от общей численности белорусских студентов. Общая тенденция феминизации белорусской науки проявляется также в рамках подготовки научных кадров высшей квалификации: в аспирантуре – 54,7% и докторантуре – 46,1% женщин обучалось в 2014 учебном году [9].

Важно понимать, что процесс феминизация белорусской науки начинается с советского периода истории Беларуси и развивается в рамках трех «волн» феминизации советской науки. Наиболее высокий приток женщин в науку был характерен для второй половины 40-50-х гг. Очевидно это было связано с демографическими последствиями войны, что потребовало резкого притока людей в связи с возобновлением деятельности научных учреждений. В 1950 г. из общего количества аспирантов АН БССР женщины превысили 30%, а в высших учебных заведениях – 57,7% [2]. На рубеже 60-х гг. среди 6840 научных работников было 2583 женщины, что составляет 37,8 % [4].

Значительное влияние на феминизацию науки в 60-е гг. оказал высокий темп роста общей численности научных работников. Возросла доля женщин среди студентов вузов – с 43 % в 1960 г. до 50% в 1975 г., что позволило обеспечить высокий темп набора кадров за счет деформации половой структуры принимаемых на работу в пользу женщин. И уже к середине 70-х годов доля женщин в численности научных кадров СССР достигла 40 %. В большинстве союзных республик, в том числе в БССР, процесс феминизации стабилизировался (среди кандидатов наук на уровне 28% и среди докторов наук около 14%). Общая численность научных работников в БССР с 1960 по 1987 гг. увеличилась в 6,8 раза, женщин же – в 7 раз (с 2583 чел. в 1960 г. до 18568 чел. в 1987 г.). К концу 80-х гг. среди научной интеллигенции женщины составляли около 42% [1].

Анализируя квалификационный уровень женщин-ученых в БССР, следует отметить, что число с учеными степенями и званиями постоянно росло. Число женщин докторов наук выросло с 17 в 1960 г. до 118 человек в 1987 г., а кандидатов наук – с 520 до 3955, т.е. на 101 и 3435 человек соответственно

[4]. Максимальный рост женщин кандидатов и докторов наук приходится на конец 1975 г. и составляет 30% и 11% соответственно [3]. На феминизацию повлиял и тот факт, что в середине 70-х годов наука претерпевает кризис. Замедлилось увеличение финансирования науки, экстенсивный рост приостановился, что привело к падению престижа науки и понижению оплаты труда. В связи с этим, приток мужчин в науку уменьшился, и соответственно произошел рост числа женщин в науке.

Социально-экономический кризис 90-х гг. обусловил третью волну феминизации белорусской науки, для которой была характерна как внешняя, так и внутренняя «утечка умов», при этом основную часть эмигрантов составили научные лидеры и молодые ученые-мужчины. Для мужчин характерен также и переход в более высокооплачиваемые и перспективные сферы деятельности. Для женщин в свою очередь характерен невысокий уровень как профессиональной, так и территориальной мобильности. При этом отсутствие факторов, сдерживающих феминизацию, действительно приводит к увеличению доли женщин в науке. И к 1995 г. в Беларуси уже было 14384 женщины исследователей, что составило 53,5% от общего числа занятых научными исследованиями и разработками [7].

Таблица 1

Доля женщин-исследователей в Республике Беларусь по областям науки (в %)

Область науки	1997 год	2003 год	2014 год
Естественные	49,0	47,6	49,1
Технические	41,6	35,8	32,1
Медицинские	62,2	66,8	62,9
С/ хозяйственные	54,4	56,9	59,8
Социально-экономические и общественные	59,2	56,5	57,1
Гуманитарные	55,5	56,9	63,5

В настоящее время доля женщин в белорусской науке составляет 41,2% от общей численности работников, занятых научными исследованиями и разработками. Это позволяет говорить о высоком уровне представленности женщин в составе научных кадров. И хотя за период 1995-2014 гг. доля женщин в общей численности исследователей снизилась на 12,3% (в 1995 – 53,5%), это не отменяет тезиса о наблюдающемся процессе феминизации белорусской науки. На протяжении двух десятилетий (в период с 1995 по 2014 гг.), возросла на 7,3% доля женщин кандидатов наук (с 32% в 1995 г. до 39,3% в 2014 г.), увеличилась и доля женщин докторов наук на 6,7% (с 11% в 1995 г. до 17,7% в 2014 г.) [7; 6.]. Это позволяет говорить о том, что, несмотря на уменьшение общей доли женщин-исследователей (так называемая «общая» феминизация), постепенно возрастает доля женщин, имеющих ученые степени (так называемая «качественная» феминизация). Т.е. наблюдается феминизация элитарной науки. Под «общей» феминизацией науки понимается возрастание доли женщин в общем числе исследователей, а под «качествен-

ной» – возрастание доли женщин исследователей, имеющих ученую степень и доли женщин, занимающих руководящие посты в структурных подразделениях научных организаций. Рассмотрим динамику численности женщин-исследователей по областям науки.

Как видно из таблицы 1, доля женщин снизилась в технических науках. Они стали еще более мужскими (женщины в них составляют менее трети исследователей – 32,1% - в 2014 по сравнению с 41,6% в 1997). Можно сказать, что практически сравнялись доли женщин и мужчин в естественных науках (в 1997 г. – 49,0%, в 2014 году – 49,1% женщин). Медицинские науки остаются по-прежнему самой феминизированной отраслью знания, несмотря на незначительные колебания в них доли женщин за рассматриваемый период.

Однако, в таких отраслях науки, как сельскохозяйственные и гуманитарные науки доля женщин увеличилась. Так, если в 1997 году доля женщин-исследователей в с/хозяйственных и гуманитарных науках составляла 54,4% и 55,5%, то в 2014 - 59,8% и 63,5%, соответственно. Отметим, что доля женщин в социально-экономических и общественных науках остается на протяжении рассматриваемого периода достаточно стабильной.

Если говорить непосредственно о динамике доли женщин-исследователей среди научных кадров высшей квалификации, то за период 1997-2014 гг. практически во всех областях науки доля женщин, как докторов наук, так и кандидатов наук увеличилась (см. табл. 2.).

Таблица 2

Численность женщин-исследователей с учеными степенями в Республике Беларусь по областям науки (в %)

Годы	1997	2003	2014	1997	2003	2014
Область науки	Кандидаты наук			Доктора наук		
Естественные	36,4	39,1	43,0	13,3	14,7	18,4
Технические	13,2	14,2	17,9	2,0	5,3	7,3
Медицинские	55,1	59,7	59,5	18,1	23,5	25,6
Сельскохозяйственные	36,3	39,7	47,3	14,5	14,3	22,0
Социально-экономические и общественные	37,0	33,1	42,5	14,9	18,9	14,3
Гуманитарные	49,0	51,9	55,8	12,3	19,7	30,6

Наибольший рост доли женщин кандидатов наук наблюдался в таких областях науки как сельскохозяйственные (на 11%) и гуманитарные (на 6,8%). Больше всего возросла доля женщин докторов наук в технических науках (почти в 4 раза: с 2,0% до 7,3%), хотя в целом данная область знания остается наименее феминизированной. В гуманитарных и медицинских науках доля женщин докторов наук выросла на 18,3% и 7,5%, соответственно. Несмотря на рост доли женщин кандидатов и докторов наук, мужчины продолжают доминировать среди научных кадров высшей квалификации.

За период 2000-2014 гг. доля женщин-исследователей в НАН Беларуси постоянно увеличивалась (несмотря на незначительные колебания по годам). На начало 2014 года доля женщин-исследователей составила 47,3%, что на 6% больше, чем доля женщин-исследователей по республике в целом (см. табл.3.).

Таблица 3

Динамика доли женщин-исследователей в НАН Беларуси в общей численности докторов и кандидатов наук за период 2000-2014 г. (в %)

Год	Доля женщин в общей численности исследователей	Из них с ученой степенью	
		кандидата наук	доктора наук
2000	43,0	35,5	13,3
2001	41,1	36,9	12,5
2002	45,5	36,3	13,6
2004	46,6	36,9	15,2
2005	46,7	37,6	15,6
2006	48,0	38,3	15,6
2007	48,1	36,7	14,0
2008	48,1	37,5	13,6
2009	47,1	39,2	17,0
2010	48,3	39,7	16,4
2011	46,2	39,9	16,3
2012	47,0	40,4	18,4
2013	47,3	40,9	17,5
2014	47,2	41,8	18,2

Если в целом по белорусской науке за период 2000-2014 гг. доля женщин в общей численности исследователей стабилизировалась и даже наметилась с 2007 г. тенденция ее уменьшения, то в НАН Беларуси феминизация науки нарастает. Так, в 2014 г. в общей численности исследователей в целом по стране женщины составили 41,1 %, а в НАН Беларуси – 47,3%. Аналогичная картина наблюдается и среди научных работников высшей квалификации. В 2014 г. в целом по стране женщины составляли 39,3% и 17,7% от численности кандидатов и докторов наук, занятых научными исследованиями и разработками, а в научных организациях НАН Беларуси – 41,8% и 18,2% соответственно.

Анализируя феминизацию белорусской науки, следует сказать, что данный процесс начался еще в советском периоде, постепенно стабилизировался и продолжается до сих пор. Однако, несмотря на общую феминизированность белорусской науки, женщины редко достигают вершин академического статуса. Присутствие женщины в научной элите затрагивает проблему карьеры женщины в науке. В настоящее время остается слабо изученным вопрос о положении женщины в науке, в том числе особенности самой женщины, обусловленные ее природой, ее ценностные ориентации и мотивационные установки. Не изучены до конца теоретические основы карьеры женщины в науке. Открытым остается и вопрос о трудностях, барьерах и препятствиях, с которыми сталкиваются женщины в процессе научной карьеры. Тем самым проблема изучения женщин, их социального и профессионального статуса представляет научный интерес, как для зарубежных, так и для отечественных исследователей.

#### Список использованных источников

1. Научный потенциал республики / В. Г. Василега [и др.]; под ред. Г. А. Несветайлова. – Минск: Навука і тэхніка, 1991. – 176 с.
2. Корзенко, Г. В. Подготовка научных кадров в Беларуси. Взгляд сквозь годы / Г. В. Корзенко. – Минск: Бел. изд. Тов-во «Хата», 1998. – 168 с.
3. Народное хозяйство Белорусской ССР в 1982 г.: Стат. Ежегодник / Госкомстат БССР. – Минск: Беларусь, 1983. – 296 с.
4. Народное хозяйство Белорусской ССР в 1987 г.: стат. Ежегодник / Госкомстат БССР. – Минск.: Беларусь, 1988. – 296 с.
5. Наука и инновации в Республике Беларусь 2003: Стат. сб. – Мн.: ГУ «БелИСА», 2004. – 171 с.
6. Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь: Стат. сб. – Мн.: Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2015. – 121 с.
7. Наука Республики Беларусь 1996: Стат. сб. – Минск: БелИСА, 1997. – 101 с.
8. Наука Республики Беларусь 1998. Стат. Сб. – Минск: БелИСА, 1999. – 103 с.
9. Образование в Республике Беларусь. Стат. Сб. – Минск: Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2015. – 226 с.
10. Отчет о деятельности НАН Беларуси в 2014 году. – Минск: НАН Беларуси, 2015. – 364 с.

## УДК 478 СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

И. В. Титович

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Статья посвящена вопросам современного этапа модернизации правового обеспечения национальной системы высшего образования в условиях присоединения Республики Беларусь к Европейскому пространству высшего образования.*

*Ключевые слова: высшее образование, Кодекс об образовании, модернизация, Болонский процесс.*

## STATUS AND MAIN TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS

*This article is dedicated to present-day stage of modernization of legal groundwork of national system of higher education in the context of Republic of Belarus joining to the European Higher Education Area*

*Key words: higher education, Code of education, modernization, Bologna process*

Современное функционирование системы высшего образования осуществляется в соответствии с разработанной целостной системой нормативных правовых актов. Особое место в ней занимают Кодекс об образовании Республики Беларусь и Государственная программа развития высшего образования на 2011–2015 гг., утвержденная постановлением Совета Министров Республики Беларусь в 2011 г.



Современная двухступенчатая система высшего образования Республики Беларусь представлена 384 специальностями I ступени высшего образования и 319 специальностями II ступени высшего образования (магистратуры), обучение по которым можно пройти в 45 государственных и 9 частных учреждениях высшего образования.

На I ступени высшего образования осуществляется подготовка специалистов, обладающих фундаментальными и специальными знаниями, умениями и навыками, с присвоением квалификации специалиста с высшим образованием. Срок обучения, как правило, составляет 4-4,5-5 лет (47%-18%-32% специальностей соответственно).

На II ступени высшего образования (магистратуре) осуществляется узкопрофильная и специализированная подготовка выпускников I ступени высшего образования, а также подготовка научно-исследовательских кадров. Срок обучения оставляет 1-2 года.

В учреждениях высшего образования обучается 375 тыс. студентов и около 8 тыс. магистрантов. Иностранцев студентов насчитывается более 16 тыс.

Анализ изменения структуры профессиональной подготовки по профилям образования I ступени высшего образования показывает, что в 2013 г. общая доля специалистов с высшим инженерно-техническим, технико-технологическим, естественнонаучным, сельскохозяйственным и экологическим образованием в выпуске из государственных УВО составила 33,8 %, а в 2015 г. достигнет 40 %.

На II ступени высшего образования больше всего востребована подготовка в сфере экономики и управления (29,7 %), а также техники и технологии (21,9 %), что свидетельствует о наибольшем спросе на инновационно мыслящих специалистов именно в этих отраслях.

Образовательный процесс в УВО республики обеспечивают 23,9 тыс. преподавателей. Из них: 10,2 тыс. докторов и кандидатов наук, что составляет 43 % от численности профессорско-преподавательского состава УВО. Вместе с тем отмечается «старение» профессорско-преподавательского состава.

На финансирование системы высшего образования направляется около 13 % от всех расходов на образование, которые в 2014 году составили 5,2 % ВВП.

Вместе с тем, в системе высшего образования существует ряд проблем, решение которых способно придать новый толчок развитию национальной высшей школы:

- наметилась тенденция снижения качества в условиях массового высшего образования;
- существует необходимость совершенствования управления системой высшего образования, оптимизации системы учреждений высшего образования;
- перегруженной является структура специальностей и квалификаций высшего образования, отсутствует непосредственная интеграция структур образования и экономики;
- отмечается отсутствие реальной преемственности между уровнем высшего образования и уровнем среднего специального образования;

- отсутствует реальная институализация учебно-методических объединений УВО;

- модель действующей магистерской подготовки неэффективна и экономически затратна.

Считаем, что решение обозначенной проблематики должно осуществляться по следующим ключевым направлениям:

- повышение качества высшего образования;
- оптимизация структуры высшего образования и системы УВО;
- повышение конкурентоспособности высшей школы Беларуси в мировом образовательном пространстве;
- совершенствование механизма финансирования учреждений высшего образования и оплаты труда профессорско-преподавательского состава.

Большинство мер предполагает внесение изменений в действующую нормативную правовую базу, и, прежде всего, внесение изменений и дополнений в Кодекс об образовании. В рамках широкой общественной дискуссии, которая имела место в 2014 г., Министерство образования сформировало пакет изменений и дополнений в Кодекс об образовании.

Повышение качества высшего образования напрямую связано с формированием «качественного» контингента абитуриентов путем расширения сферы применения целевой подготовки специалистов, что соответствует потребностям организаций, нуждающихся в специалистах различного профиля и расположенных не только в малых населенных пунктах и загрязненных территориях, но и в иных населенных пунктах. Кроме этого, введение дистанционного обучения как самостоятельной формы получения образования, использование достижений современных информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса и широкое распространение дистантного обучения на международном рынке образования позволят более качественно предоставлять образовательные услуги населению.

Еще одним нововведением можно считать расширение практики направление на обучение в иностранные учебные заведения граждан Республики Беларусь (академическая мобильность) и упорядочение практики обучения в УВО Беларуси иностранных граждан.

Оптимизация структуры высшего образования связана с приведением действующей системы ступеней высшего образования в соответствие с уровнями высшего образования Российской Федерации, как нашего наиболее близкого партнера в формировании общих образовательных пространств на европейском континенте, а также со структурой высшего образования, предусмотренной Международной стандартной классификацией образования (2011 г.).

Цель совершенствования структуры высшей школы – обеспечение реальной преемственности между ступенями, установление оптимальных взаимосвязей между ними с взаимной координацией и адаптацией образовательных программ в единое образовательное пространство, завершенности профессионального образования на каждой ступени с более четким определением статуса «бакалавр» и «магистр».

С учетом введения единой образовательной программы II ступени высшего образования (магистратуры) требуется пересмотр всех подходов к ор-

ганизации магистерской подготовки в учреждениях образования, а также к роли и месту выпускников магистратуры на национальном и международном рынках труда. Главной задачей модернизации магистерской подготовки видится в обеспечении эффективной и качественной подготовки в магистратуре, реальной востребованности выпускников магистратуры на рынке труда, установление соответствующих должностей для магистров, а также практическая заинтересованность нанимателей в специалистах с магистерской подготовкой.

Оптимизация системы учреждений высшего образования направлена, прежде всего, на обеспечение условий для формирования конкурентоспособности университетов страны на международном рынке образовательных услуг, а также на стимулирование перманентного развития и самосовершенствования национальных учреждений высшего образования.

Предусматривается не только изменение типов УВО и предоставление ведущим университетам нового статуса и полномочий, но и предлагается привести само количество учреждений высшего образования к оптимальной норме. По нашему мнению, чрезмерное количество учреждений высшего образования для нашей страны, а также недостаточная положительная динамика их деятельности на международном образовательном пространстве, обуславливает необходимость укрупнения университетов и преобразования большинства из них в кластеры и учебно-научно-производственные комплексы. Такие учреждения образования будут способны собрать высококлассный профессорско-преподавательский состав, создать научные школы в новых прорывных направлениях и обеспечить подготовку кадров на мировом уровне.

Оптимизация управления системой высшего образования связана, прежде всего, с развитием государственно-частного партнерства и с повышением прав и ответственности как общественных организаций (например, учебно-методических объединений), так и самих УВО в сфере управления высшим образованием.

Сформированная и действующая система учебно-методических объединений пока не стала реальным механизмом разработки инновационного учебно-методического обеспечения, отвечающего быстро меняющимся требованиям к качеству подготовки специалистов с высшим образованием. Предлагается тесно увязать работу УМО с работой секторальных советов, разрабатывающих профессионально-квалификационные стандарты и закрепить их реальную ответственность за развитие высшего образования в соответствующих областях знаний.

В свою очередь УВО должны более оперативно реагировать на изменения и структуры рынка труда и изменения в структуре видов экономической деятельности, а также учитывать тенденции развития мирового рынка образовательных услуг. УВО должны быть более самостоятельны в формировании содержания образования по специальностям высшего образования (при установленном в законодательстве объеме вузовского компонента 50-70%) и создании собственных оригинальных образовательных программ в рамках укрупненных специальностей высшего образования. Предусматривается

также расширение экономической самостоятельности учреждений образования.

Действующая система финансирования высшей школы, предусматривающая выделение финансовых средств из республиканского бюджета в прямой зависимости от количественного состава студенческого контингента на каждом курсе обучения, не ориентирована на обеспечение качества высшего образования.

Оптимизация расходов на образование предусматривает адресный подход к финансовому обеспечению подготовки по каждой специальности (что предусматривает установление индивидуальных соотношений численности ППС и студентов), а также переход к финансированию государственных учреждений образования с учетом нормативов бюджетной обеспеченности расходов в расчете на одного обучающегося, что также делает финансовые механизмы абсолютно прозрачными.

В настоящее время в учреждениях высшего образования наблюдаются серьезные трудности, связанные с привлечением и закреплением работников из числа профессорско-преподавательского состава. Особенно остро стоит проблема в укомплектовании кадрами при подготовке специалистов в области IT-сферы и по другим техническим специальностям.

В целях сохранения и поддержания научно-педагогического потенциала УВО должна быть восстановлена существовавшая ранее дифференциация в оплате труда педагогических работников в зависимости уровня реализуемых образовательных программ. Для привлечения в учреждения высшего образования высококвалифицированных преподавателей уровень заработной платы профессорско-преподавательского состава должен быть выше, чем заработная плата по стране в 1,5–2 раза.

Деятельность Министерства образования по решению поставленных задач основывается на изучении опыта и практики решения аналогичных проблем в зарубежных странах, а также выработке взвешенных решений и практических рекомендаций по оптимизации элементов национальной высшей школы, согласование их с процессами в странах-партнерах по образовательным пространствам. Белорусская высшая школа развивается не изолированно от процессов, происходящих в мировом образовательном пространстве, адаптируя и интегрируя лучшие достижения передового опыта.

Особое влияние на процесс оптимизации национальной системы высшего образования Республики Беларусь оказывает Европейское пространство высшего образования, содержание которого представлено следующими элементами:

- введение общепонятных, сравнимых квалификаций (в данном случае наименований ступеней высшего образования и документов об образовании) в области высшего образования;
- переход на многоступенчатую систему высшего образования
- введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО;

- повышение академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала;
- обеспечение необходимого качества высшего образования, взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;
- обеспечение автономности вузов;
- придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;
- реализация социальной роли высшего образования, его доступность, развитие системы дополнительного образования (так называемое «образование в течение всей жизни»);
- переход к общеевропейскому образовательному и исследовательскому пространству.

Позапное внедрение указанных элементов Болонского процесса в национальную систему образования Республики Беларусь, а также внимательное отношение к заимствованию и адаптации чужого опыта реформирования систем высшего образования в государствах-участниках Болонского процесса, создаст для нашей системы образования следующие позитивные возможности:

- формирование национальной системы высшего образования, адекватной современному этапу развития экономических и социальных отношений, включая гибкое образование, хорошо адаптируемое к быстро изменяющимся условиям;
- устранение «разрыва» в реформировании систем образования России, стран СНГ, государств Европейского союза и Республики Беларусь;
- обеспечение совместимости на европейском уровне разных образовательных институтов, программ и научных званий;
- расширение доступа к европейским программам академического и научного сотрудничества, к международным интеллектуальным ресурсам для насыщения учебных программ и обеспечения качества;
- повышение престижа и конкурентоспособности белорусской высшей школы за рубежом и увеличение притока иностранных студентов, что позволит в условиях демографического спада на равных конкурировать за абитуриента с иностранными учебными заведениями, действующими на территории Беларуси и предлагающими «европейский диплом»;
- проведение целенаправленной работы по непрерывному обновлению программ высшего образования в соответствии с достижениями научно-технического и социального прогресса;
- усиление ответственности учреждений высшего образования за качество подготовки специалистов;
- интеграция сфер науки, образования, финансов и высокотехнологичного производства с целью достижения более высокой эффективности функционирования народного хозяйства Беларуси.

Вместе с тем, учитывается возможность возникновения последствий от присоединения к Болонскому процессу, которые в ряде государств-участников Европейского пространства высшего образования рассматриваются как нежелательные.

В целом же, суммируя позитивные и негативные последствия вхождения Республики Беларусь в ЕПВО, можно констатировать, что этот акт не противоречит нашим национальным интересам в вопросах развития высшего образования, не разрушает сложившуюся довольно эффективную систему подготовки вузовских кадров и, в то же время, дает возможность более тесного сотрудничества с ведущими европейскими образовательными центрами в деле повышения качества образования. Высшее образование Беларуси уже развивается в соответствии с принципами Болонского процесса. Это движение нуждается в уточнении цели и в выборе скорости, адекватной условиям Республики Беларусь.

УДК 378:[001.89+025.5]

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

А. А. Федосова

Белорусский государственный университет культуры и искусств,  
г. Минск, Республика Беларусь

*В статье рассматриваются особенности процесса организации информационно-библиографического обеспечения научно-исследовательских работ в библиотеках учреждений высшего образования. Предлагаются практические рекомендации по совершенствованию технологии и содержания данного направления деятельности библиотек, учитывающие современные тенденции развития информационных и библиографических технологий.*

*Ключевые слова: информационно-библиографическое обеспечение, НИП УВО, научная деятельность УВО.*

## RESEARCH ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS OBJECT OF INFORMATION- BIBLIOGRAPHIC MAINTENANCE

*The article discusses the features of organizing the information-bibliographic maintenance of scientific research in the libraries of higher education institutions. It offers practical recommendations for improving the technology and content of library activities given, taking into account the current trends of information and bibliographic technologies development.*

*Key words: information-bibliographic maintenance, research activities of universities.*

Научная деятельность, представляющая собой «творческую деятельность, направленную на получение новых знаний о природе, человеке, обществе, искусственно созданных объектах и на использование научных знаний для разработки новых способов их применения» [4], в Республике Беларусь находится под опекой государства и пользуется его поддержкой как исключительно важная сфера для экономического развития, развития культуры, общественных отношений [5].

К основным видам научной деятельности относят проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, подготовку и аттестацию научных работников высшей квалификации, а также апробацию результатов научных исследований [4].

Остановившись непосредственно на научно-исследовательской деятельности (НИД), отметим, что важным элементом в организационной структуре НИД страны являются учреждения высшего образования (УВО), которые выполняют около 14% от объема всех научно-исследовательских работ (НИР) в Республике Беларусь [3]. УВО сегодня по праву можно считать центрами не только образовательной, но и научной деятельности страны, тем более что работа по организации и проведению фундаментальных и прикладных научных исследований является одной из их основных задач, что закреплено в Положении об УВО Республики Беларусь [7].

Субъектами НИД являются преподаватели, сотрудники, аспиранты, магистранты и студенты УВО. Преподаватели выполняют НИР в рамках кафедральных научно-исследовательских тем, научных школ, научно-методических и научно-исследовательских центров и лабораторий, специально организованных временных научных коллективов для реализации конкретных научных проектов и др. Осуществление деятельности по реализации НИР является обязательной составной частью педагогической деятельности и повышения квалификации педагогических кадров УВО, незаменимой базой подготовки специалистов и научно-педагогических кадров.

Научные исследования в УВО проводятся в соответствии с Законом Республики Беларусь «О научной деятельности» [4] на основании заданий профильных министерств и ведомств, договоров на создание (передачу) научной и научно-технической продукции, заключенных с заказчиками, во исполнение государственных программ различного уровня, планов отдельных научных программ и фондов, распорядительных документов органов государственного управления Республики Беларусь, требований отдельных потребителей и др.

Одним из главных факторов, от которого зависят качество, сроки реализации и эффективность выполняемых НИР, является их информационно-библиографическое обеспечение (ИБО), которое представляет собой «совокупность информационно-библиографических ресурсов и услуг для удовлетворения долговременных потребностей в информации» [1].

В современных публикациях, относящихся к проблеме ИБО НИД, в основном рассматриваются формы и методы предоставления информации различным категориям пользователей, особенности обеспечения отдельных видов НИР. Однако большинство из имеющихся публикаций освещают опыт академических и отраслевых библиотек и не учитывают специфику деятельности библиотек УВО. Комплексные исследования, касающиеся особенностей ИБО НИД УВО (работы О.В. Быковской, Т.В. Девтеровой, Н.П. Игумновой, Г.Б. Паршуковой, К. Салеха), были проведены во второй половине XX века. Обобщающие работы по данной теме, учитывающие современные тенденции развития информационных и библиографических технологий, на сегодняшний день отсутствуют.

Наряду с возрастающей ролью НИД на государственном уровне, увеличивается внимание к этому виду деятельности и его результатам на уровне УВО. Сложившаяся ситуация связана с активным развитием информационных технологий, процессами, вызванными глобализацией, внедрением рейтинговых систем оценки деятельности как отдельных ученых и научных коллективов, так и УВО в целом. Сегодня перед организаторами НИД появляются новые актуальные для всех УВО задачи. От решения этих задач, предусматривающих выполнение ряда установленных критериев и достижение определенного уровня отдельных показателей, зависят статус УВО [6], его позиция в рейтинговой системе оценки, рекомендованной Министерством образования Республики Беларусь для сравнения учреждений образования [2], а также позиция УВО в ряде ведущих международных рейтинговых систем (в частности, рейтинга Webometrics, в котором ранжированы все УВО Республики Беларусь). Повышенное внимание к статусу УВО, а также к его позиции в специальных рейтингах сегодня объясняется высокой конкуренцией среди УВО как на национальном рынке образовательных услуг, связанной со сложившейся в стране экономической, социальной, демографической ситуацией, так и на мировом рынке, в условиях, когда в качестве одного из важнейших направлений развития национальной системы образования называется экспорт образовательных услуг. Принимая во внимание важность данных показателей деятельности, администрацией ряда УВО Республики Беларусь закрепляются положения относительно совершенствования систем НИД на уровне своих Политик в области системы менеджмента качества.

В данной ситуации, библиотеки, являющиеся структурными подразделениями УВО, должны уделять особое внимание процессу организации ИБО НИД, путям совершенствования его технологии и содержания.

Организация ИБО НИД включает комплекс таких вопросов как:

- планирование деятельности;
- организация работы специального отдела (сектора) или распределение отдельных направлений деятельности между структурными подразделениями библиотеки или сотрудниками;
- учет выполненной работы, подготовка отчетных документов, анализ эффективности работы и поиск путей совершенствования технологии ИБО.

Планирование деятельности по ИБО осуществляется на основе планов НИД УВО с учетом основных характеристик и возможностей библиотеки (количества штатных единиц, величины библиотечного фонда, функций библиотеки, видов оказываемых услуг и др.). Характерной особенностью библиотек УВО является относительно постоянный контингент и состав пользователей, что позволяет осуществлять их тщательное изучение и даже прогнозирование их потребностей.

Взросшая роль НИД в УВО требует системного подхода к построению модели ИБО НИР. Внедрение этой модели на практике должно обеспечивать полное, оперативное и максимально комфортное удовлетворение потребностей в информации всех категорий пользователей, решать задачи рационального использования имеющихся возможностей библиотеки, исключить дублирование технологических операций, осуществляемых как сотрудниками



**Информационно-библиографическое обеспечение  
научно-исследовательских работ**

библиотеки УВО, так и другими библиотеками, информационными центрами и самими пользователями.

Для максимального учета информационных потребностей исследователей, оптимизации путей их удовлетворения в библиотеке необходимо разработать технологические карты на основные процессы ИБО в соответствии с этапами НИР. Возможные варианты основных этапов выполнения НИР приведены в ГОСТ 15.101–98 и СТБ 1080–2011. Предложенные в данных стандартах последовательности этапов начинаются непосредственно с выполнения конкретной НИР и не предусматривают этап ее планирования, включающий такие важные направления работы, как выбор тематики исследования, анализ документного потока на предмет наличия исследований, аналогичных рассматриваемому, а также предварительный анализ изученности темы, ее актуальности и перспективности. Таким образом, проанализировав содержание выполняемой работы на конкретных этапах реализации НИР, определим возможные элементы ИБО для каждого из них (табл. 1). Представленный перечень ресурсов и услуг не претендует на исчерпывающую полноту, так как на современном этапе в условиях быстроизменяющейся технико-технологической ситуации, трудно представить окончательную модель базовых функций библиотеки по ИБО НИД.

Важная роль при организации ИБО НИД отводится процессам учета выполненной работы. Последующий анализ ряда показателей предоставляет возможность оценки эффективности проведенной работы, выявления недостатков в организации отдельных направлений ИБО НИД, что, в свою очередь, позволяет вносить предложения по их усовершенствованию.

При организации ИБО необходимо помнить, что оно должно являться составной частью НИД пользователей библиотеки, не исключать, а, напротив, предусматривать информационное самообслуживание исследователей. Сотрудники библиотеки должны создавать для этого необходимые условия как посредством обеспечения функционирования всех элементов системы ИБО НИД, так и посредством целенаправленно организованного, планомерно и систематически осуществляемого обучения всех субъектов НИР.

Таким образом, сотрудникам библиотек УВО сегодня необходимо уделить особое внимание процессу организации ИБО НИД. С целью повышения эффективности этого вида деятельности в отдельно взятой библиотеке необходимо разработать такую систему ИБО НИД, которая будет строиться с учетом стоящих перед УВО задач, профиля УВО, особенностей информационных потребностей субъектов НИР, финансовых, технических и кадровых возможностей библиотеки и др. Такой подход позволит не только повысить авторитет библиотеки, но и сделает ее незаменимым элементом организационной структуры научной деятельности УВО.

Этап НИР	Виды выполняемых работ	Информационно-библиографическое обеспечение	
		Информационно-библиографические ресурсы	Услуги библиотеки
планирование НИР	выбор/определение тематики исследования	сайт (портал) библиотеки	разработка и актуализация навигатора сайтов потенциальных заказчиков НИР по профилю УВО
			информирование о конкурсах, фондах, проектах, критериях отбора проектов, сроках предоставления заявок
	анализ документного потока на предмет наличия аналогичных исследований, предварительный анализ изученности темы и ее перспективности	ретроспективные библиографические пособия, отражающие документный поток по профилю УВО	поиск и информирование о ретроспективных библиографических пособиях по профилю УВО
		текущие библиографические пособия, отражающие документный поток по профилю УВО	поиск и информирование о текущих библиографических пособиях по профилю УВО
		базы данных, отражающие документный поток по профилю УВО	ведение электронного каталога, проблемно-тематических баз данных по профилю УВО
		сайт (портал) библиотеки	разработка и актуализация коллекции ссылок, путеводителей, указателей текущих и ретроспективных библиографических пособий, баз данных, отражающих документный поток по профилю научных исследований УВО, облегчающих навигацию в сетевых ресурсах, фонде и справочно-поисковом аппарате библиотеки
	определение актуальности выбранной тематики	обзоры по актуальным темам и проблемам	информирование о наличии обзоров по профилю УВО
		базы данных, позволяющие получать различные библиометрические данные	оценка актуальности направления исследования на основе библиометрического анализа документально-информационного потока
		базы данных, содержащие официальные документы, в которых отражается научно-техническая политика государства	информирование об информационных ресурсах, отражающих государственную научно-техническую политику
		сайт (портал) библиотеки	разработка и актуализация коллекции ссылок (путеводителя) по информационным ресурсам, отражающим государственную научно-техническую политику (в соответствии с профилем УВО)
выбор методик проведения исследований	сбор, изучение и анализ отечественных и зарубежных источников информации по исследуемой теме	каталоги (в т.ч. электронный) библиотеки	подготовка библиографического списка по тематике исследования
		сайт (портал) библиотеки	информирование о генерируемых библиотекой информационно-библиографических ресурсах, предоставляемых услугах
			разработка и актуализация коллекции ссылок (навигатора) текущих библиографических пособий, баз данных, отражающих документный поток по профилю научных исследований УВО, сайтов органов государственной библиографии

Этап НИР	Виды выполняемых работ	Информационно-библиографическое обеспечение	
		Информационно-библиографические ресурсы	Услуги библиотеки
выбор методик проведения исследований	сбор, изучение и анализ отечественных и зарубежных источников информации по исследуемой теме	текущие библиографические пособия, отражающие документный поток по выбранной тематике исследований	информирование по тематике исследования
		сайты органов государственной библиографии	
		базы данных, отражающие документный поток по выбранной тематике исследований	
	проведение патентных исследований и составление отчета	патентные бюллетени	разработка и актуализация коллекции ссылок (указателей) сайтов патентных ведомств, электронных патентно-информационных ресурсов и баз данных
		сайт (портал) библиотеки	
теоретические, экспериментальные исследования и апробация	формирование коллектива исполнителей, в том числе временного научного коллектива	базы данных, отражающие публикации сотрудников и обучающихся в УВО	ведение баз данных, отражающих результаты НИР сотрудников и обучающихся в УВО
		подготовка справок о публикационной активности сотрудников и обучающихся в УВО по направлению исследования	подготовка справок о публикационной активности сотрудников и обучающихся в УВО по направлению исследования
		базы данных, позволяющие получать различные библиометрические данные	оценка уровня публикационной активности и научной продуктивности потенциальных исполнителей НИР на основе библиометрических показателей (число ссылок на публикации, индекс цитирования, индекс Хирша ученого и др.)
обобщение и оценка результатов исследований	обработка и анализ полученных результатов исследований	текущие библиографические пособия, отражающие документный поток по выбранной тематике исследований	информирование по тематике исследования
		сайты органов государственной библиографии	
	обобщение результатов предыдущих этапов НИР и НИР в целом	базы данных, отражающие документный поток по выбранной тематике исследований	ведение баз данных, отражающих результаты НИР УВО
		базы данных, отражающие публикации сотрудников и обучающихся в УВО	
	составление отчета по НИР		подготовка справок о публикационной активности сотрудников и обучающихся в УВО (исполнителей НИР)
			подготовка библиографического списка, отражающего опубликованные и неопубликованные результаты конкретной НИР

## Список использованных источников

1. Информационно-библиотечная деятельность. Термины и определения: ГОСТ 7.0–99. – Введ. 01.07.2000. – Минск : Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации, 2000. – IV, 23 с.

2. Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=18021&detail=82053>. – Дата доступа: 20.01.2015.

3. Наука и инновационная деятельность в Республике Беларусь: стат. сб. [Электронный ресурс] / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь ; редкол.: В.И. Зиновский [и др.]. – Минск, 2014. – Режим доступа : [http://belstat.gov.by/bgd/public\\_bulletin/](http://belstat.gov.by/bgd/public_bulletin/). – Дата доступа : 02.09.2014.

4. О научной деятельности [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 21 окт. 1996 г., № 708-ХІІ : в ред. Закона Респ. Беларусь от 10.07.2012 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012.

5. Об основах государственной научно-технической политики [Электронный ресурс]: Закон Респ. Беларусь, 19 янв. 1993 г., № 2105-ХІІ : в ред. Закона Респ. Беларусь от 10.07.2012 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012.

6. Об утверждении и введении в действие Руководящего документа Республики Беларусь «Система стандартов в сфере образования. Система оценки соответствия. Порядок предоставления статусов высшим учебным заведениям» [Электронный ресурс] : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 28 февр. 2001 г., № 16 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2001.

7. Об утверждении Положения об учреждении высшего образования [Электронный ресурс] : Постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 1 авг. 2012 г., № 93 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2012.

УДК 37

## РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Шемаров

Академия управления при Президенте Республики Беларусь,  
Институт управленческих кадров, г. Минск,  
Республика Беларусь

Е. Г. Гриневич

Белорусский государственный университет, Институт бизнеса  
и менеджмента технологий, г. Минск, Республика Беларусь

*Развитие системы образования не может быть достигнуто без широкомасштабного внедрения инновационного образования, требующего значительных ресурсных затрат. Решить эту проблему, в рамках развития инновационного образования, может создание межуниверситетских центров формирования и проверки компетенций. Такие центры будут аккумуля-*

лизовать как дорогостоящее оборудование, так и привлекать к работе квалифицированных специалистов. Государственно-частное партнерство может обеспечить содействие в создании таких центров.

*Ключевые слова:* Инновационное образование, компетенции, междууниверситетские образовательные центры, государственно-частное партнерство.

## ОБРАЗОВАНИЯ INNOVATIVE EDUCATION DEVELOPMENT BASED ON UNIVERSITY INTEGRATION

*Development of an education system cannot be reached without large-scale introduction of the innovative education demanding considerable resource expenses. Creation of the interuniversity centers of formation and check of competences can solve this problem. Such centers will accumulate both the expensive equipment and to employ qualified specialists. Public-private partnership can provide assistance in creation of such centers.*

*Keywords:* Innovative education, competences, interuniversity educational centers, public-private partnership.

Современные цивилизационные процессы, предполагающие устойчивое развитие национальных государств, требуют первоочередного внимания к развитию, модернизации и унификации образовательных систем в рамках международных образовательных процессов, в частности Болонского образовательного процесса, к которому в 2015 году присоединилась, и Республика Беларусь. Развитие системы образования не может быть достигнуто без широкомасштабного внедрения инновационного образования. Инновационное образование делает возможным в процессе получения образования формировать компетенции у студентов первой и второй ступеней получения высшего образования, позволяющих им внедрять инновации, модернизировать производство, технологические, информационные, управленческие процессы, изобретать и делать открытия в научной сфере деятельности и т. д.

Развитие инновационного образования требует привлечения значительных бюджетных ресурсов. А это не всегда является достижимым в реально сложившихся в современный период условиях. Особенно это чувствуется в обеспечении учебного процесса специалистов инженерного профиля, специалистов в области информационных технологий, специалистов силового блока, государственного управления и специалистов, работающих в иных подобных сферах.

Одним из основных требований современной экономической системы, предъявляемых к системе образования, является требование формирования профессиональных компетенций молодых специалистов, позволяющих им не только легко и просто начать выполнение профессиональных обязанностей на рабочем месте, но и приносить с собой новые инновационные знания и умения, которые могут быть использованы для модернизации предприятия и создания конкурентоспособной продукции, которая может выполнять импортозамещение и экспортироваться в другие страны.

Технологии компетентностного обучения предполагают модернизацию образовательного процесса на базе внедрения новых образовательных технологий, требующих привлечения значительных ресурсов, в том числе и

финансовых. Например, итоговая проверка сформированных компетенций выпускника является весьма дорогостоящей процедурой, особенно в случае, когда этот процесс осуществляется неформально.

Учитывая тот факт, что образовательный процесс во многих учреждениях образования осуществляется таким образом, что имеется достаточно большое количество учебных дисциплин, учебные программы которых являются типовыми или имеют значительные общие части. Например, теоретические основы электротехники изучают как минимум в пяти университетах города Минске. Это приводит к тому, что профессорско-преподавательский состав может работать одновременно в той или иной форме в различных учреждениях образования, а это в свою очередь приводит к тиражированию методических материалов между университетами, что делает образовательный процесс еще более унифицированным, вне зависимости от университета в котором осуществляется преподавание конкретной дисциплины. В то же время ни один из университетов, даже самых крупных, не может должным образом обеспечить все преподаваемые дисциплины достаточно современными средствами обучения, не говоря о наиболее современном оборудовании для лабораторий. Зачастую все ограничивается компьютерными моделями, иногда весьма далекими от задач практико-ориентированного обучения. Излишнее увлечение компьютерными моделями, в некоторых случаях абсолютно не учитывающими сложность реального физического мира, и могущими сформировать достаточно примитивное представление о рамках профессиональной деятельности, ограничениях и потенциальных возможностях.

Особенно хорошо такое состояние дел заметно при обучении информационно-коммуникационным технологиям. Период, когда компьютер и программное обеспечение, позволяющее решать те или иные, иногда весьма утилитарные задачи, казался величайшим достижением цивилизации, давно остался в прошлом. В текущем периоде развития он превращается в общедоступный инструмент, доступный для персонального использования практически в любом месте планеты и в любое время.

Однако информационные технологии продолжают развиваться темпами, определяемыми экспоненциальным законом. Появляется возможность использования инновационных информационно-коммуникационных технологий, позволяющих внедрять и использовать новейшее оборудование, поддерживающих производственные и технологические процессы в различных отраслях. В качестве примера можно привести технические системы поддержки объемного проектирования, моделирования и производства, в том числе и в области нанотехнологий. Использование голографических проекторов, 3D – принтеров, суперкомпьютеров становится актуальным для обеспечения стандартных технологических процессов. Выпускники учреждений высшего образования, приходя на первое место работы, должны обладать компетенциями, позволяющими им быть проводниками новых технологий. Однако не каждый университет может позволить себе использование новейшего технологического оборудования для обеспечения инновационного образовательного процесса.

Решить эту проблему, в рамках развития инновационного образования, может создание межвузовских центров формирования и проверки компетенций, в которых можно будет аккумулировать как дорогостоящее оборудование, так и квалифицированных специалистов. В создании таких центров можно использовать интегрированные возможности различных университетов, государственных учреждений и частного бизнеса. При этом студенты различных специальностей и различных университетов могут дополнять возможности друг друга (например, художники-дизайнеры, программисты и конструкторы-технологи могут интегрировать свои усилия для создания инновационных изделий для различных отраслей промышленности и секторов экономики).

Огромное содействие в создании таких центров может обеспечить государственно-частное партнерство (ГЧП). В подавляющем большинстве развитых и развивающихся стран, обеспечивающих устойчивое, стабильное развитие экономики и социальной сферы, в последние десятилетия сложилось совершенно особое качество взаимодействия государственного и частного сектора, получившее название государственно-частного партнерства (ГЧП). Обязательным условием устойчивого развития любой страны является продуктивное взаимодействие государственного и частного секторов экономики.

В настоящий период времени в Беларуси необходимо одновременно обеспечить модернизацию промышленности, активизировать процессы импортозамещения и наращивания экспорта. Поскольку инвестиционные возможности государства в процессе модернизации экономики, обеспечении процесса импортозамещения и экспорта не безграничны, основным направлением привлечения инвестиций становится ГЧП.

Для партнерства на длительный срок с инвестированием собственных средств требуются элементы доверия. ГЧП всегда является договором о совместной деятельности в рамках проекта на достаточно длительный срок и на конкретных условиях. Для установления полного доверия всегда требуется значительное время. Частично ускорить этот процесс позволяет информационная открытость и публичность. Налаживание информационных механизмов может помочь развитию масштабных инновационных проектов ГЧП в Беларуси, тем более, что существует потенциальный интерес к значительным инвестициям в Республику Беларусь как на Западе, так и на Востоке. Важным фактором является организация страхования инвестиций, которые осуществляются в рамках проектов ГЧП.

Для проектов ГЧП особенно перспективны две сферы деятельности: импортозамещение и бюджетозамещение. Однако, необходимо обратить внимание на то, что бюджетозамещение может быть направлено не только на решение проблем, возникающих в реальном секторе экономики. Очень важными являются механизмы привлечения частного капитала и потенциала небольших частных предприятий, имеющих ярко выраженную инновационную составляющую, для решения задач возникающих при решении государством социальных задач, направленных на развитие общества.

В рамках бюджетозамещения можно рассматривать процесс создания межуниверситетских центров формирования и проверки компетенций. Межуниверситетские центры формирования и проверки компетенций, при полном государственном контроле, могут быть сформированы как государственно-частные учреждения, в том числе и на конкурентной основе. Это позволит уменьшить бюджетные затраты, использовать современное оборудование, обеспечить максимальное использование потенциала профессорско-преподавательского состава, в том числе и за счет уменьшения бесполезной миграции между университетами. Поддержку функционирования центров могут осуществлять и частные компании на принципах аутсорсинга.

Выполнив ресурсные вложения в дорогостоящее оборудование, инфраструктуру, подготовку квалифицированных специалистов, бизнес может осуществлять подготовку студентов и сертификацию специалистов. Использование современных инновационных центров может позволить реально расширить возможности экспорта инновационных услуг.

В Республике Беларусь имеется масштабный потенциал для развития многих форм ГЧП в различных сферах экономики. Очень важно использовать этот потенциал для развития разнообразных форм сотрудничества. Хорошие результаты могут быть получены при использовании ГЧП в традиционных бюджетных сферах, которыми являются сферы образования и здравоохранения. Особенно важным может стать применение этих технологий для развития инновационного образования. Одна из сторон развития данного направления предлагается к обсуждению в данной статье.

## УДК 52+378/37 СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АСТРОНОМИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*М. Б. Шундалов*

Белорусский государственный университет, г. Минск,  
Республика Беларусь

*В. И. Шупляк*

Республиканский институт высшей школы, г. Минск,  
Республика Беларусь

*Современные технологии преподавания естественно-научных дисциплин должны максимально использовать достижения компьютерной техники, учитывать новейшие открытия и разработки в соответствующей области знаний и отвечать современным тенденциям в педагогике. Электронный учебно-методический комплекс по астрономии, разработанный на физическом факультете БГУ и размещенный на его официальном сайте, в полной мере отвечает указанным требованиям. Методика преподавания курса астрономии на факультете разработана с учетом использования данного комплекса. Кроме этого, материалы комплекса постоянно совершенствуются и пополняются новой информацией и разработками к началу нового учебного года.*

*Ключевые слова: астрономия, электронный учебно-методический комплекс, методика преподавания астрономии.*



*Modern technologies of teaching natural-science disciplines have to use as much as possible achievements of the computer science, consider the latest discoveries and developments in the corresponding knowledge field and to answer current trends in pedagogics. The electronic educational and methodical complex on astronomy developed at the physics department of the BSU and published on its official site fully meets the specified requirements. The technique of teaching a course of astronomy at the department is developed taking into account use of this complex. Besides, complex materials constantly are improved and updated with new information and developments by the beginning of new academic year.*

*Key words: astronomy, electronic educational and methodical complex, technique of teaching astronomy.*

Формирование новых знаний, умений и способов их овладения с учетом современных информационных подходов требует пересмотра и оптимизации традиционных методических средств, обеспечивающих качественное усвоение, контроль и оценку знаний.

При этом классические методические средства и приемы не теряют своего значения на современном этапе развития высшей школы, но должны органично вписываться в контур современных образовательных технологий. На всех этапах процесса обучения – от получения знаний до их оценки и применения – традиционная методика использует новые информационные средства либо дополняется ими. Только при объединении общепринятых и новых технологических приемов формирования методик обучения возможен качественный переход к более высокому уровню усвоения знаний. Такого эффекта позволяет достичь использование современных электронных учебно-методических комплексов.

Основными преимуществами электронных учебных комплексов являются: систематическое использование возможностей информационных технологий; стилистическое единство подачи материала; целесообразное использование мультимедиа; экономия времени при многократных обращениях к гипертекстовым материалам; возможность эффективного использования учебных материалов для самостоятельного и дистанционного обучения; обеспечение эффективной обратной связи и др.

Курс астрономии призван развить и объединить в логически стройную систему астрономические знания, привести учащихся к пониманию современной картины явлений, происходящих во Вселенной, и единства научного знания о мире. В связи с этим каждый образованный человек должен обладать некоторым минимумом астрономических знаний, а преподавание астрономии неотделимо от задачи формирования у молодого человека современного целостного научно обоснованного мировоззрения, понимания места и роли Человека во Вселенной. Кроме того, в настоящее время, используя новейшие достижения физики и применяя последние изобретения техники, астрономия является одной из наиболее динамично развивающихся областей естествознания. Она вносит заметный вклад в прикладные науки и во многом определяет развитие цивилизации.

Предметная область астрономии как науки охватывает наиболее общие закономерности природы, а важность астрономических исследований для современной цивилизации подчеркивается объявлением ЮНЕСКО

2009 года Международным годом астрономии. В XXI веке ученые-астрофизики уже трижды (в 2002, 2006 и 2011 гг.) становились лауреатами Нобелевской премии по физике.

При создании электронного учебно-методического комплекса по астрономии [1] (далее – ЭУМКА) авторы руководствовались следующими принципами:

1. Современный учебный комплекс должен представлять собой систему взаимосвязанных, взаимодополняющих и неотъемлемых частей, а не просто упорядоченный электронный архив учебной информации.

2. Комплекс должен основываться на современных информационных технологиях, позволяющих использовать возможности гипертекста, и обеспечивающих доступ к текстам лекций, задачам и упражнениям, методическим указаниям, электронной библиотеке, медиатеке и т. п. Возможной реализацией этой идеи является Интернет-сайт общего доступа.

3. Комплекс должен выполнять не только обучающие и познавательные функции, но и вызывать интерес у пользователя (студента). В связи с этим комплекс должен содержать мультимедийные презентации, а также богатый иллюстративный и анимационный (видео-) материал.

4. Комплекс должен быть многопрофильным и обеспечивать учебный процесс по данной дисциплине для нескольких специальностей. Кроме этого, многопрофильность включает в себя различные уровни сложности изложения материала и предлагаемых заданий, а также понимается как вариативность в отношении преподавателей (полный вариант комплекса) и обучающихся (вариант комплекса без ответов и решений задач).

5. В комплекс, наряду с «классическим» (программным) обучающим материалом, необходимо включать современные научные результаты, демонстрирующие новейшие достижения в соответствующей области физики.

6. В комплекс необходимо включать результаты собственных научных исследований авторов в соответствующей области физики. Это позволяет повысить авторитет преподавателя и приблизить обучающихся к миру профессиональной науки.

Мультимедийный учебный комплекс по астрономии включает в себя: учебно-программную документацию; материалы для контроля знаний; методические рекомендации для преподавателей и обучающихся; текстовые материалы для самостоятельной подготовки студентов, а также для подготовки преподавателей к проведению занятий (более 300 стр.); набор мультимедийных презентаций для чтения лекций (8 блоков презентаций, включающих в себя около 1230 слайдов, на которых размещено более 700 изображений и 80 видео-объектов); сборник задач и упражнений для практических занятий, самостоятельной работы и контрольных мероприятий (более 400 задач); блок контрольных мероприятий, медиатеку фото- и видео-материалов, компьютерных анимаций и симуляций; электронную библиотеку.

Методические материалы структурированы по разделам и темам учебной программы и содержат необходимые сведения из курсов астрономии, физики, химии, математики, истории и т. п. На основе этого разработан гипертекстовый пакет методических материалов для самостоятельного изучения

обучающимися. Гипертекстовый пакет основан на html-технологии. Гипертекстовые материалы изложены с использованием иллюстраций, видео-объектов, с приведением примеров и оценочных данных. Каждая страница текста обеспечена двумя меню, одно из которых включает в себя обращения к темам комплекса, а второе – к разделам (параграфам) текущей темы. Программные средства при необходимости обеспечивают увеличенный (для изображений) и полноэкранный (для видео-объектов) просмотр визуальной составляющей комплекса. Кроме этого, материалы обеспечены перекрестными гиперссылками, обращениями к тематическим задачам, полнотекстовым литературным источникам, а также (при необходимости) к внешним (в т. ч. интерактивным) сетевым ресурсам.

В соответствии с программой курса астрономии подготовлен комплект задач и упражнений для практических занятий, самостоятельной работы и проведения контрольных мероприятий (контрольных работ, зачетов и экзаменов). Большинство задач для самостоятельной работы сопровождаются подробными решениями с пояснениями и (при необходимости) рисунками. Значительная часть этих задач и упражнений представляет собой оригинальные разработки исполнителей проекта, имеющих многолетний опыт преподавания астрономии в БГУ. Тексты задач сформулированы с учетом результатов современных исследований и реалий сегодняшнего дня.

Кроме структурированности по темам, задачи и упражнения разделены на три уровня сложности. Для решения заданий первого уровня достаточно знаний по физике и астрономии, получаемых в средней школе. Задания второго уровня соответствуют требованиям программы вуза. Третий уровень соответствует сложности заданий на республиканских и международных олимпиадах по астрономии, либо предполагает наличие собственного опыта астрономических наблюдений. Примерное распределение количества задач по уровням сложности выглядит следующим образом: 150:150:100.

В целом, для обеспечения образовательного процесса по курсу астрономии в рамках программы, предназначенной для физических и физико-технических специальностей университетов, необходимо около 100 задач. Примерно такое же количество может быть рекомендовано для обеспечения текущего контроля знаний (проведения контрольных работ) и для самостоятельной работы студентов. Остальные задачи могут быть использованы для составления пяти-шести вариантов (в зависимости от количества учебных групп) экзаменационных заданий.

Дополнительными элементами комплекса, обеспечивающими его полноту и вариативность, являются медиатека, библиотека и различные служебные материалы.

Медиатека комплекса (около 4,7 Гб) содержит более 1600 изображений, более 80 видео-объектов и 2 аудиозаписи и при необходимости может пополняться. Библиотека комплекса составлена из книг, относящихся к основной литературе, и оригинальных и обзорных статей, которые могут быть рекомендованы в качестве дополнительной литературы. Служебные материалы комплекса включают в себя учебную программу по астрономии для физических специальностей; список вопросов для составления экзаменационных билетов; примеры составления экзаменационных билетов (в том числе и его

практической части); список вопросов для проведения коллоквиумов; примеры составления заданий коллоквиумов; методические рекомендации и др.

Полный комплекс методических материалов по астрономии, включающий около 70 отдельных web-страниц, объединенных в общий ресурс, размещен на официальном сайте физического факультета БГУ. К материалам сайта организован свободный доступ, что позволяет использовать его не только в учебных, но и познавательных целях.

Опыт проведения экзамена по астрономии на физическом факультете БГУ свидетельствует о том, что для адекватной и эффективной проверки знаний студентов по данной дисциплине в экзаменационное задание наряду с теоретическими вопросами следует включать также и задачи. Такая практическая часть экзамена может состоять из 2–4 задач (целесообразно включать задачи первого, второго и третьего уровня сложности со следующим распределением баллов: 2, 3 и 5). Для студентов других специальностей университетов, учащихся средних специальных учреждений образования, а также учеников средних школ, гимназий и лицеев возможны иные варианты составления заданий для контрольных мероприятий.

В соответствии с программой и содержанием курса астрономии для студентов физического факультета БГУ разработан примерный план проведения текущих контрольных мероприятий и критерии промежуточных и итоговых оценок в рамках рейтинговой системы оценок знаний по дисциплине.

Итоговая рейтинговая оценка по дисциплине формируется как сумма оценок, полученных за ответы на коллоквиумах, решения задач на контрольных работах и экзаменационного ответа. В течение семестра проводится три коллоквиума, результаты которых входят в итоговую рейтинговую оценку с весом 0,2. Также проводятся три контрольных работы, результаты которых также входят в итоговую рейтинговую оценку с весом 0,2. Экзамен состоит из двух частей: ответы на два теоретических вопроса и решение задач (с представлением письменного варианта). Теоретическая часть входит в итоговую оценку с весом 0,36, а практическая (решение задач) – с весом 0,24.

Промежуточные и итоговые оценки по астрономии для студентов других специальностей высшего образования могут быть разработаны по аналогичной схеме с учетом количества часов, выделяемых учебным планом на лекционные и практические занятия, а также самостоятельную работу. Кроме этого, ЭУМКА также может быть рекомендован для использования в образовательном процессе учреждений общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования.

Следует отметить, что, несмотря на завершение в целом создания ЭУМКА в 2013 г., комплекс постоянно совершенствуется, пополняется новыми материалами и разработками, о чем свидетельствуют изменения, внесенные к началу 2014-2015 и 2015-2016 учебного года.

#### Список использованных источников

1. Гліністы, А. В. Сучасні мультимедійні навчальні комплекси па астрономії / А. В. Гліністы [і інш.] // Вишэйшая школа. – 2013. – № 3. – С. 44–47.

## ЛАБОРАТОРИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ УО «ВГМУ»

А. Т. Щастный, И. В. Городецкая, Н. Ю. Коневалова  
Витебский государственный ордена Дружбы народов  
медицинский университет, г. Витебск, Беларусь

*Обобщен опыт работы лаборатории инновационной педагогики Витебского государственного медицинского университета, созданной с целью интеграции образования, исследований и инноваций в медицинском образовании. Одним из направлений деятельности лаборатории является ориентация образовательного процесса на подготовку выпускников, умеющих применять достижения фундаментальных медико-биологических наук для оценки клинической информации и поиска эффективных методов диагностики и лечения пациентов.*

*Ключевые слова:* инновационная педагогика, медицинское образование.

## LABORATORY OF INNOVATIVE PEDAGOGY OF "VITEBSK STATE MEDICAL UNIVERSITY"

*The experience of the laboratory of innovative pedagogy of Vitebsk State Medical University, established with the aim of integration of education, research and innovation in medical education, is summarized. One of the results of the laboratory's activity is the orientation of the educational process to train graduates who can apply the achievements of the fundamental life sciences for evaluation of the clinical information and for search of effective methods of diagnosis and treatment of patients.*

*Keywords:* innovative pedagogy, medical education.

С целью интеграции образования, исследований и инноваций в медицинском образовании, а также в целях создания необходимых условий для реализации Государственной программы развития высшего образования на 2011-2015 годы, утверждённой Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 01.07.2011 года №893, и обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов в области медицины и фармации на основе новейших достижений медицинской науки и практики в УО «Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет» (ВГМУ) на базе факультета повышения квалификации по педагогике и психологии создана и активно функционирует лаборатория инновационной педагогики. Цель данной статьи – обобщить опыт работы лаборатории по внедрению в образовательный процесс концепции трансляционной медицины.

Структура лаборатории.

В состав лаборатории входят кафедры лечебного, фармацевтического и стоматологического факультетов и студенческий сектор. На момент основания в 2009 году в работе лаборатории участвовали 3 кафедры. В 2010 году их число увеличилось до 6, в 2011 году до 8, в 2012 году до 12, в 2013 году до 16. С 2014 года в работе лаборатории принимают участие 30 кафедр всех факультетов университета.

Основные задачи лаборатории.

Внедрение инновационных педагогических технологий в образовательный процесс.

Исследование эффективности использования инноваций с помощью современной системы мониторинга качества учебного процесса.

Разработка новых методов повышения качества знаний студентов.

Разработка новых способов оценки деятельности профессорско-педагогического состава.

Разработка локальных нормативных документов по проблемам повышения качества образования.

Все многообразие тематики выполняемых членами лаборатории работ можно разделить на следующие блоки: внедрение инновационных педагогических технологий, разработка методических пособий, нравственно-этические проблемы обучения, информационное обеспечение учебного процесса, создание авторского мультимедийного контента. Общая тема НИР лаборатории «Установить влияние использования инновационных педагогических технологий на качество образовательного процесса в медицинском вузе» зарегистрирована в БелИСА. С 2013 года основное направление работы лаборатории – внедрение в образовательный процесс концепции трансляционной медицины, что является принципиально новым направлением формирования профессионально-значимых компетенций у будущих врачей. Работает междисциплинарная проектная группа, в которую вошли представители кафедр всех факультетов ВГМУ. Разработан специализированный курс «Трансляционная медицина», цель которого – перевести знание студентами достижений медико-биологических наук в понятие и усвоение современных востребованных диагностических, профилактических и лечебных технологий. «Трансляционная медицина» преподается в качестве дисциплины по выбору студентам 6 курса лечебного факультета в объеме 30 часов.

С использованием социальной технологии, намечающей направление и способы формирования будущего, а также варианты и сценарии его развития различными социальными силами (технологический форсайт), комиссией Евросоюза еще в 2008 году был сделан вывод о том, что в области естественных наук именно трансляционной медицине, наряду с биотехнологией и новыми методами визуализации, будет принадлежать ведущая роль в дальнейшем прогрессе медицины. Поскольку трансляционная медицина – междисциплинарная наука и ее основная задача – оптимизация механизмов передачи в медицинскую практику достижений молекулярной биологии и медицины, для внедрения этой концепции в образовательный процесс медицинского вуза необходима интеграция деятельности кафедр медико-биологического профиля, осуществляющих доклиническую подготовку будущих врачей, и кафедр, на которых изучаются специальные клинические и фармацевтические дисциплины, а также клиник, исследовательских центров, аптек, лабораторий и т.д. Это обеспечит достижение главной цели трансляционной медицины – врачи и исследователи работают в единой команде и «говорят на одном языке».

Изучение специализированного курса «Трансляционная медицина» дает студенту теоретические и методологические основы фундаментальной и кли-

нической медицины, отвечающие современному уровню мировых знаний в области медико-биологической науки, знания об этиологии, патогенезе, диагностике и клинике заболеваний на основе современных представлений о клеточно-молекулярных процессах, лежащих в основе жизнедеятельности организма человека, понимание принципов действия, области применения и обоснованности использования в клинической практике современной диагностической аппаратуры и лабораторных методов исследования, методологические принципы организации и проведения медико-биологических исследований, анализа информации, понятие о современных технологиях, улучшающих эффективность биомедицинских исследований, в том числе за счет междисциплинарных подходов, менеджмента знаний, внедрения информационных технологий и модернизации инфраструктуры взаимодействия исследовательских и клинических коллективов. Это необходимо в связи с тем, что выпускник вуза должен уметь применять достижения фундаментальных медико-биологических наук для оценки клинической информации и поиска эффективных методов диагностики и лечения, в том числе с позиции персонализированной медицины, использовать научные знания для практической деятельности. Таким образом, работа лаборатории, созданной с целью реализации инновационного курса развития образования, способствует подготовке специалистов, способных преодолеть разрыв между знаниями дисциплин естественно-научного цикла, результатами биомедицинских исследований и клинической практикой, что является основным критерием степени инновационности технологий, которые применяются в учебном процессе медицинского университета.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 5. ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА СО СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ .....</b>	<b>3</b>
<i>Демидовец В. П., Ольферович А. Б.</i> ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ: ПЛАНИРОВАНИЕ, ОРГАНИЗАЦИЯ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ .....	3
<i>Клеицёва Е. А., Рзаева Ж. В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	9
<i>Кусовская А. В.</i> СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА В УПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	15
<i>Саликов А. Э.</i> ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В СРЕДЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ .....	21
<i>Сенько В. В., Котова О. В., Лукашевич Т. С.</i> ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА .....	25
<i>Сенько В. В., Сергеюк С. Л., Котова О. В., Китурко О. М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОПРОВОЖДЕНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	30
<i>Слука О. Г.</i> ИДЕОЛОГИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ НАУКЕ .....	33
<i>Щеголев А. А.</i> ПРОБЛЕМЫ ГРАЖДАНСКОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ .....	38
<b>НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>44</b>
<i>Аблам О. Э.</i> ВИРТУАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО: ПРОБЛЕМА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ .....	44
<i>Борисова М. М.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ЛЕТНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ .....	50
<i>Даукиа Л. М.</i> ДИАЛОГ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	56
<i>Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б.</i> ВЫСШАЯ ШКОЛА: САМООБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	60
<i>Каменева Г. Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ .....	65
<i>Карпиевич Е. Ф., Губаревич Д. И.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИКИ ВЗАИМНЫХ ПОСЕЩЕНИЙ ЗАНЯТИЙ МОЛОДЫХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ .....	69



<i>Кот Е. А.</i> КРИЗИСЫ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ .....	75
<i>Сманцер А. П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА .....	81
<i>Спаустинайтис Е. Г.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА .....	85
<i>Христович В. А.</i> ДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К КУРЕНИЮ .....	89
<i>Шейнов В. П.</i> КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УСПЕШНОСТЬ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	96
<i>Ярошенко Т. А.</i> ЭРГОНОМИКА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА .....	102
<b>НАУЧНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ 7. ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, ИССЛЕДОВАНИЙ И ИННОВАЦИЙ</b> .....	106
<i>Артемьева С. М.</i> КОРОТКИЙ ЦИКЛ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В НИДЕРЛАНДАХ .....	106
<i>Артемьева С. М., Денисевич А. А.</i> КОРОТКИЙ ЦИКЛ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЛОВЕНИИ .....	110
<i>Артемьева С. М., Захарова Н. П.</i> ПРИЗНАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРЕДЫДУЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ КАЗАХСТАНА .....	114
<i>Артемьева С. М., Лавринович Ю. М.</i> ПРИКЛАДНОЙ БАКАЛАВРИАТ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	118
<i>Бобриков С. В., Белько В. М.</i> ЕВРОПЕЙСКАЯ И РОССИЙСКАЯ ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ МОДЕРНИЗАЦИИ БЕЛОРУССКОЙ АСПИРАНТУРЫ .....	124
<i>Бурак П. М.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ЦИКЛ ИННОВАЦИОННОСТИ И КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ .....	130
<i>Водопьянов П. А.</i> СТАБИЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ .....	135
<i>Вахобжонова З. Б.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	140
<i>Волнистая М. Г.</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КЛАСТЕРНОЙ ЭКОНОМИКИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	144
<i>Долинская Р. М., Шапок Ж. С., Прокопчук Н. Р.</i> ИННОВАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ .....	148

<i>Дроздова Н. В., Лобанов А. П.</i> ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ К ЭКСПЕРТНЫМ СПОСОБНОСТЯМ .....	150
<i>Кирпич С. В.</i> ИННОВАЦИИ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ИССЛЕДОВАНИЙ И РЫНКА .....	153
<i>Клишев Н. С.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	159
<i>Крейнина О. В., Майорова Е. С.</i> ПРИЕМ И ОТБОР ИНОСТРАННЫХ АБИТУРИЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЙ ОПЫТ .....	161
<i>Леонова Н. А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА .....	168
<i>Литвинёнок Р. С.</i> ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА .....	173
<i>Малевич И. А.</i> СИСТЕМНОЕ ОБОСНОВАНИЕ КЛАСТЕРИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ .....	175
<i>Маліноўскі Я. Л.</i> КУЛЬТУРНА-ПСІХАЛАГІЧНАЯ ІНТЭНЦЫЯЛІЗАЦЫЯ АДУКАЦЫЙНАГА ПРАЦЭСУ .....	178
<i>Мирошникова С. В., Артемьева С. М.</i> ПРИЗНАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРЕДЫДУЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ЛАТВИИ .....	184
<i>Письменкова Т. А.</i> СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ – СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	188
<i>Соловей А. П.</i> ЖЕНЩИНЫ В СОСТАВЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....	194
<i>Титович И. В.</i> СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ .....	199
<i>Федосова А. А.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ ИНФОРМАЦИОННО-БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ .....	205
<i>Шемаров А. И., Гриневич Е. Г.</i> РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ИНТЕГРАЦИИ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	211
<i>Шундалов М. Б., Шупляк В. И.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АСТРОНОМИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	215
<i>Щастный А. Т., Городецкая И. В., Коневалова Н. Ю.</i> ЛАБОРАТОРИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ УО «ВГМУ» .....	220

# **ВЫСШАЯ ШКОЛА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

12-я Международная научно-методическая конференция  
Минск, 22–23 октября 2015 года

В двух частях  
Часть 2

*В авторской редакции*

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*  
Компьютерная верстка *Н. М. Лазар, Ю. Н. Морковко*

Подписано в печать 16.10.2015. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Ризография.  
Усл. печ. л. 131. Уч.-изд. л. 15,1. Тираж 50 экз. Заказ 103.

Издатель и полиграфическое исполнение  
государственное учреждение образования  
«Республиканский институт высшей школы».  
Свидетельство о государственной регистрации издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий  
№ 1/174 от 12.02.2014.  
Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.







































